

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul de Didactica științelor socio-umane
Universitatea Babeș-Bolyai



Colecția Didaxologia

1

Studii de Didactica Științelor Socio-Umane

Confluente, Restituiri, Studii de caz, Analize, Recenzii

Coordonatori:

Cosmin Prodea și Mirela Albulescu

Volum dedicat Centenarului Marii Uniri

Presă Universitară Clujeană

COORDONATORI:

Cosmin Prodea | Mirela Albulescu

•

STUDII DE DIDACTICA ȘTIINȚELOR SOCIO-UMANE

Confluente | Restituiri | Studii de caz | Analize | Recenzii

COORDONATORI:
Cosmin Prodea | Mirela Albulescu

STUDII DE DIDACTICA
ȘTIINȚELOR SOCIO-UMANE

Confluente | Restituiri | Studii de caz | Analize | Recenzii

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2018

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Ion Albulescu

Prof. univ. dr. Ioan Bolovan

ISBN 978-606-37-0463-5

© 2018 Editorii volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul editorilor, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

CUPRINS

Prefață.....	7
---------------------	----------

Ioan Bolovan

Școala românească în primele decenii după Marea Unire. Necesitatea formării personalului didactic pentru dezvoltarea învățământului românesc	11
---	-----------

Mihaela Oros

Proiecte educaționale românești după Marea Unire (1918-1939)	31
---	-----------

Casian Popa

Istoria în școlile primare din România interbelică.....	45
--	-----------

Elena Andreea Trif-Boia

Arii tematice în programe și manuale de literatură română de la sfârșitul secolului trecut. O introducere la studiul programului de educație literară din învățământul obligatoriu.....	61
--	-----------

Mircea Breaz

Limba și literatura română. Configurația disciplinei în manualul școlar.....	85
---	-----------

Ioana Tămăian

Studiul literaturii române în liceu. Viziune diacronică și perspective actuale	99
---	-----------

Alina Pamfil

Abecedare. O istorie a învățării cititului și scrisului în învățământul primar românesc (I).....	113
---	------------

Maria-Nicoleta Ciocian

Educația religioasă în școală – arc peste timp. Planuri și programe școlare, cultul greco-catolic 1915-2018.....	131
---	------------

Nicoleta Marțian

Cunoștințe, abilități și atitudini interculturale în predarea limbii engleze. O redimensionare a rolurilor cadrului didactic	145
---	------------

Raluca Pop

Obiectivele educaționale între psihologia învățării și tehnologia instruirii.....	161
--	------------

Călin Felezeu

Evoluția metodelor în predarea/învățarea limbii franceze.....	173
--	------------

Anca Porumb

Ce predăm? Reflecții asupra unei întrebări fundamentale de teoria curriculumului	183
---	------------

Adrian Costache

Reprezentări culturale în manualul școlar românesc. Studiu de caz: Manualul de limba franceză ca limbă străină	199
---	------------

Anamaria Marc

Convingerile profesorilor. Influențe asupra practicilor de predare.....	217
--	------------

Codruța Alina Mih, Viorel Mih

Stéphane Lupasco, la confluența cercetărilor transdisciplinare.....	233
--	------------

Livia Georgeta Suci

Reprivind personalizarea parcursului educațional. Cazul Lucian Blaga.....	257
--	------------

Aurel Bumbaș

PREFAȚĂ

PROF. UNIV. DR. IOAN BOLOVAN

membru corespondent al Academiei Române

Nimeni nu se mai îndoiește astăzi că afirmația lui Vasile Conta (1845-1882) („*A educa este mai greu decât a studia: de aceea sunt puțini educatori în mulțimea de învățați*”) a devenit tot mai actuală pe măsură ce multe decenii scurse de la moartea celebrului filosof au demonstrat perenitatea acestei constatări. De-a lungul timpului, la catedră s-au aflat oameni care fie au transmis generațiilor aflate pe băncile școlii experiența de viață a umanității, fie au dezvoltat civilizația universală cu contribuții originale de ordin științific, cultural și artistic. Destul de puțini dintre dascăli au întruchipat în mod magistral amândouă ipostazele, acelea de profesor și cercetător. Poate nu întâmplător legiuitorul contemporan a simțit nevoia să statueze în Legea 1/2011 această dublă calitate a cadrelor didactice din învățământul superior, concretizată în precizarea că norma profesorilor se compune din predare și cercetare. Cu alte cuvinte, celor care activează azi în universități le revine misiunea de a fi atât buni profesori, cât și buni cercetători. A fi un bun cercetător presupune să lansezi paradigme noi în domeniul propriu de activitate, să îmbogățești tezaurul științific mondial cu contribuții inovatoare, să participi prin publicații de calitate la fluxul principal de comunicare științifică, să participi la reuniuni profesionale interne și internaționale, să creezi o școală în jurul tău, să încurajezi dezbaterea de idei etc. A fi bun profesor, în opinia mea, înseamnă nu doar a instrui, ci și a educa. Se spune adesea că *educația este ceea ce mai rămâne, când tot ce se învață la școală se uită*. Astfel, transmiterea de cunoștințe, informații din domeniul pe care îl ilustrăm la

catedră prin cursuri și seminarii este o cerință fundamentală, cuantificabilă administrativ prin planuri de învățământ, fișele disciplinelor, suporturi de curs și alte materiale cu caracter didactic. Desigur că, în timp, mare parte din aceste date ce sunt predate studenților se uită. Important devine atunci să-i dotăm pe tineri cu instrumentele cunoașterii, cu competențe și aptitudini care să le permită să învețe singuri pe tot parcursul vieții, să se (auto)perfecționeze. Dar nu trebuie să neglijăm la catedră componenta formativ-educativă, crearea de emoții, sentimente, transmiterea de valori morale etc. Practic la fiecare curs/seminar cel care se înfățișează în fața tinerilor trebuie să fie simultan profesor, cercetător, dascăl/educator, toate într-un ritual sacru care aduce de cele mai multe ori cu ceremonia oficierei liturghiei de către preot (așa-i plăcea unui fost mare dascăl de-al meu, Acad. Prof. Camil Mureșanu, să descrie cum ar trebui să fie prestația la catedră, aidoma preotului în altar). În România pregătirea pentru a deveni profesori se realizează prin intermediul unui plan unic la nivel național, care implică în ceea ce privește formarea inițială a tinerilor existența a două stagii (corespunzătoare nivelului licență și nivelului master). Între cei responsabili cu modulul pedagogic se numără, alături de pedagogi și psihologi, și didacticienii, iar misiunea acestora este nu doar una nobilă, ci și extrem de dificilă. A-i învăța pe studenți ce și cum să-i învețe la rândul lor pe elevi, a-i dota cu competențe, aptitudini și valori care să-i transforme pe studenți în viitorii profesori și dascăli de care țara are nevoie incumbă o mare responsabilitate. Dacă în cercetare eșuăm cu un experiment, cu demonstrarea unei ipoteze, în educație este riscant să greșim fiindcă efectele eșecului sunt foarte greu de înlăturat imediat și implică pe deasupra costuri mari. Poate că actualii și viitorii guvernanți vor înțelege cândva acest lucru și nu vom mai avea o așa mare mobilitate la nivelul conducerii ministerului de resort, permițând conturarea unei continuități administrative și de strategie la nivelul învățământului românesc.

Conceput de către colectivul de didacticieni ai Departamentului de Didactica Științelor Socio-Umane din cadrul Universității „Babeș-Bolyai” într-un an cu totul deosebit pentru națiunea română, anul în care sărbătoream 100 de ani de la formarea României Mari, volumul de față a fost finalizat într-un an cu profunde reverberații în viața comunității noastre academice, an în care marea familie a Universității „Babeș-Bolyai” celebrează centenarul înființării Universității românești a Daciei Superioare la Cluj. Simbolic și poate nu întâmplător, conținutul volumului reflectă nu doar istoria educației de pe teritoriul României în ultimul veac, ci și noile realități, imperativele prezentului, dar și provocările viitorului în materie de educație. Fie că abordează aspecte ale instituționalizării învățământului românesc după Marea Unire din 1918 sau doar tratează diacronic diferite domenii, fie că supun analizei comandamentele educației din prezent, ori alocă unor personalități marcante ale culturii românești pagini valoroase de analiză prosopografică, toate materialele incluse în prezentul volum aduc un plus de cunoaștere la trecutul, prezentul și viitorul educației din spațiul românesc. Deopotrivă studenți, cadre didactice din învățământul universitar sau preuniversitar, cercetători sau chiar oameni care activează în afara domeniului educației pot regăsi în carte aspecte interesante și provocatoare intelectual.

ȘCOALA ROMÂNEASCĂ ÎN PRIMELE DECENII DUPĂ MAREA UNIRE. NECESITATEA FORMĂRII PERSONALULUI DIDACTIC PENTRU DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ROMÂNESC

MIHAELA OROS

*lector universitar doctor,
michaelaoros@gmail.com*

*Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

Rezumat

Înfăptuirea unității naționale a statului român, în anul 1918, a avut consecințe multiple în plan teritorial, demografic, social-economic, politic, dar și al mentalităților. Astfel, dimensiunea culturală a căpătat o importanță deosebită în cadrul politicii statului, majoritatea oamenilor politici având o serioasă pregătire în diferite specialități ale științei, mulți dintre ei fiind academicieni și profesori (S. Mehedinți, C. Angelescu, G. G. Antonescu, P. P. Negulescu, O. Ghibu, D. Gusti, Șt. Bărsănescu și alții). În primii ani după război și, în general, în „deceniul consolidării Unirii”, Ministerul Instrucțiunii Publice s-a preocupat, mai întâi, de refacerea localurilor școlare, de asigurarea accesului la învățătură al tuturor copiilor și al tinerilor și, mai apoi, de unificarea și modernizarea legislației. Printre „legile noi de unificare” elaborate între anii 1922 și 1926, C. Hamangiu a inclus și legea pentru învățământul primar al statului. După ce la 8 martie 1925 a intrat în vigoare legea pentru modificarea legii asupra învățământului secundar și superior, la 15 mai 1928 a fost promulgată legea pentru organizarea învățământului secundar.

Perioada interbelică a fost perioada în care formele instituționale școlare au ajuns la organizări și structuri moderne cu conținuturi noi ale pregătirii. În acest context formarea sistematică și riguroasă a cadrelor didactice devenise o necesitate stringentă. Principalele formule instituționale de pregătire a

personalului didactic din România din perioada interbelică sunt: 1. Școala Normală, 2. Școala Normală Superioară, 3. Seminarul pedagogic universitar. Nevoia de educatori capabili este un deziderat pentru realizarea actului de educație a tinerei generații. Oamenii de stat, mai sus amintiți, miniștri ai învățământului, angajați în conducerea destinelor școlii românești, au fost puși să decidă asupra unor probleme de fond ale învățământului, să reformeze școala, destul de tradiționalistă a vremii, lipsită de resurse financiare, neuniformă și structurată deficitar. Originalitatea de viziune cu puternice rădăcini în cultura, spiritualitatea și tradițiile poporului român, precum și consultarea și sprijinul unor oameni de valoare, i-au făcut pe miniștrii instrucțiunii, din perioada dintre cele două războaie, să observe problemele reale și să încerce să găsească soluții pertinente pentru întâmpinarea lor. Aplecarea cu mai multă atenție asupra modelelor și reperelor culturale pe care ni le oferă istoria poporului nostru, cu posibilitatea de preluare a ideilor bune lăsate de înaintașii noștri, poate aduce un plus de valoare modernizării și reafirmării învățământului românesc.

Cuvinte-cheie: Școala românească, legea învățământului, reformă, formarea personalului didactic.

Abstract

The Romanian School in the First Decades after the Great Union. The Need to Train the Teaching Staff in order to Develop Romania's Education System. The accomplishment of the national unity of the Romanian state in 1918 had multiple consequences on the territorial, demographic, social-economic and political context, but also on people's mentalities. Thus, the cultural dimension became more salient in the state policy, with most of the politicians being thoroughly trained in various scientific fields, many of whom were academics and professors (S. Mehedinți, C. Angelescu, G. G. Antonescu, P. P. Negulescu, O. Ghibu, D. Gusti, Ștefan Bârșănescu and others). In the first years after the war and mainly in the "Decade of Consolidation of the Union", the Ministry of Public Instruction was concerned with the restoration of school premises, ensuring access to education for all children and young people, and then unifying and modernizing the legislation. In the "new unification laws" developed between 1922 and 1926, C. Hamangiu also included the law on primary education owned by the state. When the law on Modifying the Law of Secondary and Higher Education entered into force on the 8th of March 1925, on the 15th of May 1928 the Law on the Organization of Secondary Education was promulgated.

The interwar period was the period in which the institutional forms of education reached a modern organization and structure with new contents regarding the training. In this context, the systematic and rigorous training of teachers has become a pressing necessity. The main institutional formulas for the training of teaching staff in Romania in the interwar period were: 1. Normal School, 2. Superior Normal School, 3. The University pedagogical seminar. The need for capable educators was a desideratum in order to effectively educate the younger generation. The state people mentioned above and the ministers of education, in charge of the destiny of the Romanian school, were asked to decide the fundamental problems of education, to reform the school quite traditional at the time and lacking financial resources, being uneven and without structure. An original perspective, deeply rooted in the culture, the spirituality and the traditions of the Romanian people, as well as the consultation and support of valuable people, made the ministers of education between the two world wars to understand the real problems and to try to find pertinent solutions to solve these. A closer look at the models and cultural landmarks offered by our national history and focusing on the possibility of taking over the good ideas left by our forerunners, could add value to the modernization and re-affirmation of Romanian education.

Keywords: Romanian school, law on education, reform, teacher training.

CONTEXTUL ISTORIC

Înfăptuirea unității naționale a statului român, în anul 1918, a avut consecințe multiple în plan teritorial, demografic, social-economic, politic, dar și al mentalităților. După depășirea greutăților de război și mai apoi a crizei din 1929-1933, dezvoltarea economiei naționale, începuturile modernizării unor ramuri ale industriei și economiei au asigurat un cadru benefic pentru dezvoltarea României unite. Procesul de modernizare a societății, strângerea împreună pentru prima dată în istorie a tuturor forțelor spirituale românești, setea de cultură au permis realizarea unui adevărat salt calitativ în domeniile învățământului, științei și culturii, realizându-se adevărate performanțe europene.

Promovată de elitele noastre culturale, cultura românească devine concomitent un act de creație la care participau deopotrivă oameni de cultură, dar și românii simpli cu aspirații mari. Ea, prin bunurile

sufletești, pe care le creează, cultivă la nivelul comunității o stare de spirit, valorile ei devenind valori ale unui mod de viață dorit de toți românii (Credința, religia, cultura, operele de artă, principii morale divine, forțe de conștiință ce se materializează în comportamente și atitudini). Astfel, dimensiunea culturală a căpătat o importanță deosebită în cadrul politicii statului, majoritatea oamenilor politici având o serioasă pregătire în diferite specialități ale științei, mulți dintre ei fiind academicieni și profesori (S. Mehedinți, C. Angelescu, G. G. Antonescu, P. P. Negulescu, O. Ghibu, D. Gusti, Șt. Bârsănescu și alții). Dincolo de căutări, împliniri și eșecuri, oamenii de frunte ai țării au avut un rol activ în viața statului, sprijinind moral și material creația științifică, tehnică și artistică. Academia Română, Universitățile din Iași, Cluj, Cernăuți, București, alte instituții de învățământ superior și de cultură au avut și ele un rol important în dezvoltarea învățământului, educației, cercetării și culturii românești. Plecând de la premiza că fără cultură un popor nu poate exista, profesorul Bârsănescu surprinde câteva aspecte importante ale culturii pentru dezvoltarea un popor: cultura din *punct de vedere economic* are rol indispensabil pentru dezvoltarea materială și bunăstarea poporului, cultura ca *forță sufletească* este elementul care ajută trecerea unui popor la „rang de națiune conștientă sau împiedică încercările de deznaționalizare”, cultura ca *bun spiritual* e averea unui popor, cultura ca putere susține și desăvârșește viața individuală și colectivă, cultura e „*fântâna de apă vie*” care luminează pe cei ce o beau, e „*flacăra*” prin care spiritul împrăștie lumină și căldură, „unitatea de măsură” pentru gradul de înălțare a existenței individuale și naționale. (Bârsănescu, 1973, pp. 3-5)

LEGILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN „DECENIUL CONSOLIDĂRII UNIRII”

Evoluția învățământului reprezintă o „cheie” esențială pentru înțelegerea spiritului în care s-a înfăptuit și consolidat Marea Unire, pentru descifrarea multiplelor semnificații ale perioadei interbelice, pentru a stabili coordonatele României întregite în istoria modernă și

contemporană. În primii ani după război și, în general, în „deceniul consolidării Unirii”, Ministerul Instrucțiunii Publice s-a preocupat, mai întâi, de refacerea localurilor școlare, de asigurarea accesului la învățătură al tuturor copiilor și al tinerilor, mai ales al celor din provinciile unite cu Țara, și mai apoi, de unificarea și modernizarea legislației.

Printre „*legile noi de unificare*” elaborate între anii 1922 și 1926, C. Hamangiu (jurist și membru de onoare al Academiei Române) a inclus și legea pentru *învățământul primar al statului*. Era definit *învățământul primar de stat*, care cuprindea: școli primare (de 7 clase pentru copiii care nu-și continuau învățătura după terminarea primelor 4 clase), școlile și cursurile de adulți, cu frecventarea obligatorie și gratuită, „atât pentru tinerii neștiutori de carte, cât și pentru cei care n-au absolvit învățământul primar” până la vârsta de 18 ani, școlile cu clasele speciale pentru „copiii întârziați la minte, pentru cei slabi, bolnăvicioși sau predispuși la tuberculoză [...], pentru copiii cu apucături rele, nesociabili sau vicioși [...], pentru copiii orbi și surdo-muți, spre a li se da puțința să fie instruiți și educați”. Legea reprezintă un moment de referință dintr-o acțiune amplă, de *dezvoltare și modernizare a învățământului de toate gradele*, în care statul român s-a angajat cu multă hotărâre și cu o contribuție materială substanțială. Unificarea învățământului primar al statului trebuia să înlocuiască cele patru tipuri de organizare școlară existente cu unul singur și să contribuie la realizarea unui deziderat major: „Școala trebuie să provoace pretutindeni o primenire a sufletelor; să trezească conștiința națională la cultura și viața românească și să închege unitatea sufletească a tuturor românilor. Numai luminând și întărind conștiința națională vom spori puterile de viață și de rezistență ale neamului, la toate asalturile dinafară și dinăuntru și vom asigura trăinicia stăpânirii noastre în noile granițe ale regatului” (Bărsănescu, p. 45).

După ce la 8 martie 1925 a intrat în vigoare *legea pentru modificarea legii asupra învățământului secundar și superior*, care se referea la modul de

promovare a unor clase și trepte, la reintroducerea examenului de bacalaureat și la echivalarea diplomelor și certificatelor obținute în străinătate, la 15 mai 1928 a fost promulgată *legea pentru organizarea învățământului secundar*. *Învățământul secundar* este considerat o școală de cultură generală, de aceea cuprindea noțiuni din toate domeniile cunoașterii. Pe lângă materiile ce dezvoltau intelectul, prin art. 31 și art. 33 se punea accent pe educația morală și educație fizică.

Legiuitorul român își dorea să formeze un elev cu: „preocupări nobile, finețe artistică, noblețe sufletească și de caracter, orientare spirituală, morală și religioasă” (Bârsănescu, p. 212). În aprilie 1932 era adoptată *Legea pentru organizarea învățământului universitar*. Acesta era organizat în patru universități, cele din București, Iași, Cluj, Cernăuți (art. 1). Facultatea de Drept din Oradea era subordonată – pentru problemele de învățământ – Universității din București. „Universitățile sunt instituțiuni de stat autonome, în ceea ce privește organizarea studiilor și conducerea. Ele sunt așezăminte de învățământ universitar teoretic și aplicat, precum și instituțiuni de cercetări pentru progresul științei și răspândirea culturii” (art. 2).

Marile reforme agrare și politice, dezvoltarea economică și transformarea ei în economie de schimb, schimbarea politicii economice au dus la necesitatea înființării unor școli profesionale care să formeze forță de muncă capabilă să susțină economia românească. Între *școlile profesionale amintim*: școli comerciale, școli de arte și meserii pentru băieți, școli de menaj, școli de industrie casnică și gospodărie rurală, școli muncitorești și de agricultură, școli de silvicultură – brigadierii, motocultură, ucenici apicoli. (Gusti, 1934, p. 942) Toate aceste școli au fost înființate de legiuitor, atât pentru a oferi o meserie tuturor copiilor, cât și pentru exploatarea abundenței resurselor țării. Aceste schimbări în societatea românească au chemat la viață publică masele de oameni. Țăranii au început să priceapă că participarea lor la viața satului, la luarea unor decizii importante pentru viața lor, se putea realiza doar prin

participarea lor la școală. Această dorință a lor a fost întâmpinată și susținută de oamenii politici de stat, care prin preocupări constante, prin legi, i-au susținut și încurajat spre educație. (Kirițescu, 2003)

Oameni de știință din domenii diferite, deveniți miniștri sau consilieri ai miniștrilor sau pur și simplu parlamentari, s-au implicat în progresul învățământului românesc cu credința în necesitatea unui efort comun, ce trecea dincolo de interesele lor personale sau politice. S. Mehedinți, P. P. Negulescu, N. Iorga, D. Gusti, C. Angelescu, P. Andrei au fost câțiva oameni de valoare implicați direct în procesul de reformă a învățământului. Activitatea de elaborare a proiectelor de legi și interesul pentru reformă le-au pus în evidență înalta ținută intelectuală, dar și spiritul de oameni cu viziune, luciditate, clarvăzători cu intenții generoase. Activitatea legislativă, în această perioadă și următoarea, a fost extrem de intensă cuprinzând aproximativ 33 de legi, decrete și amendamente în perioada de realizare a sistemului național unitar de învățământ. (Maciuc, 1998)

NECESITATEA FORMĂRII PERSONALULUI DIDACTIC.

LEGI ȘI PROIECTE DE LEGI ALE UNOR REMARCABILI OAMENI DE CULTURĂ ȘI PEDAGOGI

Perioada interbelică a fost perioada în care formele instituționale școlare au ajuns la organizări și structuri moderne cu conținuturi noi ale pregătirii. În acest context, formarea sistematică și riguroasă a cadrelor didactice devenise o necesitate stringentă. Pe fondul acestor progrese din diferite domenii: învățământ, știință, tehnică, literatură, artă, pedagogia românească a cunoscut un veritabil salt calitativ, așa cum apreciază Ioan Gh. Stanciu (1983, p. 153). Importanța muncii învățătorului a cunoscut aprecieri fiind „o problemă centrală a reformei educației noastre naționale, ca o axă în jurul căreia să graviteze toate celelalte reforme parțiale ale învățământului nostru integral” (Ghidionescu, 1937, p. 76.)

Principalele formule instituționale de pregătire a personalului didactic din România din perioada interbelică sunt:

1. *Școala Normală* pregătea învățători și educatori pentru grădinițele de copii sau profesori pentru activități practice în școala supraprimară. Alături de celelalte instituții de educație, școala normală a trecut prin serioase prefaceri în perioada dintre războaie. Cea dintâi preocupare a legiuitorului român a fost grija pentru pregătirea unui învățător mai competent și mai informat care să satisfacă cerințele societății. Unii s-au preocupat pentru *sporirea numărului de ani* de la 7 ani (1924) la 7-8 ani (1934). Alți legiuitori au propus crearea unei instituții speciale pentru formarea cadrelor didactice care să separe pregătirea de specialitate de pregătirea pedagogică, alții s-au preocupat de *recrutarea elevilor* prin concursuri riguroase de admitere (Mehedinți, 1923, p. 150; Negulescu, 1927, p. 140).

2. *Școala Normală Superioară* pregătea profesori din învățământul secundar, pe diriginții școlilor elementare, pe învățătorii și preoții urbani și pe profesorii școlilor administrative rurale. Preocuparea omului de cultură S. Mehedinți a fost mereu formarea educatorilor buni care să lumineze poporul. „Educatorul este întâia unitate de măsură a valorilor, pe care epoca noastră le pune în circulație. Cum este nivelul profesorilor, așa va fi nivelul oricărui popor modern. Ei sunt cei care gândesc, ei aleg și dau direcția maselor populare, pentru că ei pregătesc pe conducătorii poporului”. (Mehedinți, 1929, pp. 8-9) Problema care se punea acum, la Conferința de la Universitatea din Cluj, era dacă Universitatea putea să pregătească profesori de calitate doar prin învățământ de specialitate. Congresul ajunge la concluzia că: „arta însă, de a educa tineretul, adică de a *dezvolta personalitatea* fiecăruia până la cristalul șlefuit, care se cheamă *caracter*... nu s-a găsit pe toate cărările și nici nu se va găsi până în vecii vecilor.” Iată de unde s-a născut ideea înființării Seminarului Normal Superior, conceput în 1918 ca un fel de „universitate pedagogică”, care să formeze profesori, meniți să crească o „altă preoțime

și o altă învățătorime și o altă pătură rurală” (S. Mehedinți, 1929, p. 19). Profesorii formați în această școală trebuia să le dea „*un nou ideal de viață elevilor, adică o educație cât mai deplină.*” Pentru formarea educatorului modern este nevoie de o instituție specială, unde tinerii să poată trăi zi de zi, patru ani sub ochii unei mari personalități didactice (Mehedinți, p. 21). Prin urmare, „toți profesorii – toți fără excepție – trebuie să fie educatori buni, având nevoie pe lângă știința pe care o pot dobândi la universitate sau de tehnica didactică și de o *educație cât mai aleasă*” (Mehedinți, p. 20). Seminariile normale superioare funcționau la Iași și București având pe lângă seminarul pedagogic și teologic și câte o școală de aplicație (art. 73) (Mehedinți, 1923, p. 164). Obiectele de studiu vor fi următoarele: limba și literatura română, limba și literatura franceză, istoria românilor și istoria civilizației universale, matematicile elementare și noțiuni de matematici generale, contabilitate cu ținerea de registre, agrimensura, cosmografia, fizica experimentală cu meteorologia și noțiuni de mecanică experimentală, chimie cu noțiuni de tehnologie și mineralogie, științele naturii, psihologia, logica, estetica, morala, pedagogia, istoria pedagogiei, drept, economie politică și legislație rurală, igienă, muzică vocală și instrumentală, lucru manual, desen linear și după natură, lucrări practice de agricultură și exerciții gimnastice (art. 77). Corpul didactic al seminariilor normale superioare se compune din profesori, conferențieri și maeștri, care se vor recruta dintre profesorii și maeștrii titulari din învățământul normal. (art. 84).

3. *Seminarul pedagogic universitar.* Această instituție de formare teoretică și practică a viitorilor profesori funcționa pe lângă universitate, fiind înlocuită în 1938 de Școala normală superioară. Seminariile pedagogice au funcționat și în perioada 1941-1948. Studenții urmau un curs de pedagogie, dădeau examene la pedagogie și didactică generală, urmau practica observativă (asistență la minimum 30 de lecții), analizau activitățile asistate, participau la conferințe de didactica specialității, susțineau un examen de metodică înaintea susținerii lecțiilor finale, pe

bază de plan de lecție. Acestora li se adăugau observarea elevilor și elaborarea unui „*portret psihologic*” (Maciuc, p. 27). Legea învățământului secundar dispune: „Profesorul diriginte este îndrumătorul educativ al clasei sale (art. 103). El e dator să facă lecțiile și exercițiile necesare educației morale și disciplinei elevilor, să urmărească și să studieze individualitatea elevilor, înscriind observațiile sale în foi de observație...” (Bârsănescu, p. 304).

Pentru pregătirea profesorilor pentru școli normale și gimnaziale rurale s-a înființat, pe baza unei decizii din 1922, dar care intră în uz de abia în 1923-1924, secțiunea pedagogică universitară. Candidații erau recrutați dintre învățători și institutori. Mai menționăm secțiile normale din cadrul școlii de belle-arte și al conservatorului care formau profesori de desen, caligrafie și muzică și secțiile speciale pe lângă școlile superioare de arte și meserii, pentru pregătirea măștrilor de lucru manual. După cum se observă, profesorii secundari erau o categorie destul de eterogenă sub raportul pregătirii, recrutării, numărului de ani de pregătire, numirii în învățământ. Au existat situații în care s-a grăbit formarea învățătorilor, la două trei luni de „cursuri” universitare, cursuri care îi transformau pe învățători în profesori secundari „cursiști”, titulari cu drepturi salariale și gradații echivalente „profesorilor secundari licențiați universitari...” (Duțulescu, 1929, p. 11). Astfel de forme de pregătire au avut loc doar conjunctural, datorită nevoii de cadre didactice imediat după război, dar și după Al Doilea Război. Cea mai lungă perioadă de funcționare, ca formă specifică de pregătire a cadrelor didactice, a avut-o seminarul pedagogic, cu obligativitatea de doi ani de formare. Astfel de seminarii funcționau la București, Iași și Cluj, acesta din urmă fiind condus de V. Ghidionescu, adeptul pedagogiei experimentale. Seminarul pedagogic avea caracter de instituție universitară, iar liceul de aplicație anexat era și un teren de experimentare a noilor cunoștințe psihopedagogice. Instrumentele metodice utilizate erau: îndrumătoare, planuri model, culegeri de studii și antologii. Activitatea metodică rămâne însă mult

timp dominată de concepția herbartiană, susținută de profesorul G. G. Antonescu, titularul Catedrei de pedagogie a Universității din București. Pentru studenți susținerea lecțiilor practice, de probă și finale, era o modalitate de a fi abilitați în tehnica didactică, dar și o posibilitate de a experimenta în ce mod se realizează punerea în practică a cunoștințelor teoretice. Pe lângă universități funcționau laboratoare de psihologie și pedagogie experimentală, care aveau rolul de a-i familiariza pe viitorii profesori cu elaborarea de teste, așa cum am văzut, cu fișe de observare psihopedagogică. Selecția candidaților pentru Seminariile normale superioare era făcută după anumite principii. „Problema selecției” – observă Bargheer – va juca acum un rol decisiv. Pe lângă condițiile puse la selecția elevilor de liceu se adaugă acum una nouă și preponderentă: alegerea după vocația de învățător. Ideea selecționării metodice a elevilor de liceu după aptitudini aparține profesorului Negulescu. El nu dorește doar o selecție intelectuală, ci una mai „complectă, care ia în considerație toate aptitudinile” (Negulescu, 1927, p. XVIII). Un viitor educator trebuie să probeze calități speciale: puterea de iubire, dispoziția de a ajuta pe altul, capacitatea de adâncire a ideilor și aptitudini didactice: „de însuflețire a materiei și entuziasmare pentru ideal, aptitudini de expresie și comunicare, conștiința chemării și a importanței ei” (Bârsănescu, p. 224). O notă interesantă din legea Mehedinți (art. 9) se referă la selecția elevilor după caracter. „Se va nota de către director, după consultarea cu dirigintele clasei în fiecare an, observațiile asupra caracterului elevului în foaia sa matricolă și care se va trece și în certificatul de absolvire al școlii.” (Mehedinți, 1923, pp. 15-23). Profesorul S. Mehedinți propune ca învățătorul să fie cel care face cea dintâi selecție a valorilor: „să ne spună învățătorul în fiecare sat și fiecare cătun care sunt copiii cu o înzestrare deosebită, pe care să-i pregătim pentru o muncă mai înaltă” (Mehedinți, 1923, pp. 11-12). Tot el vine cu ideea nouă de a se institui „un sfat superior pedagogic”, din care se va alege mai apoi un „comitet pedagogic”. Acestea erau responsabile cu întocmirea programelor școlare și cu

modificările lor ulterioare, să urmărească rapoartele școlilor și inspectorilor etc. (Mehedinți, p. 178). Una dintre atribuțiile Sfatului Pedagogic era: „eliberarea – cel puțin parțială – a școlii de sub influența politică precum și încurajarea competiției“. Ideile lui au fost preluate și de alți miniștri ai vremii. Mehedinți concepe școala normală ca o școală de elită sau mai exact ca o școală cu un corp didactic de elită. El cere ca profesorii din această școală să fie anume aleși cu motivarea că: „numai oamenii de o reală vocație sufletească pot deștepta și în alții o vocație la fel.“ (Mehedinți, p. 17)

G.G. Antonescu, titularul Catedrei de pedagogie a Universității din București, este preocupat de formarea temeinică a învățătorului, un învățător cult capabil să îndeplinească un rol dublu: 1) *să intensifice și să extensifice* educația copiilor, 2) să fie un *agent principal de propagare a culturii în masă*. În acest scop, el face două propuneri: dublarea numărului învățătorilor, acordarea pentru învățătorii distinși posibilitatea urmăririi, după terminarea școlii normale, a unei școli de grad superior (universitate, academie) (Antonescu, 1935, p. 304). G. G. Antonescu se va ocupa îndeaproape de activitatea de *dirigenție* a dascălilor. Ministerul pune la dispoziția diriginților „formulare tip pentru cercetarea individualității, care vor cuprinde la un loc și carnetul de sănătate și fișa psihologică.“ (Antonescu, 1930, p. 540) Pregătirea studenților pentru activitatea de diriginte, ca îndrumător educativ al clasei sale s-ar putea face după un program de conferințe de psihologie pe diferite tematici: individualitatea școlarului, personalitatea, conferințe de etică, conferințe de pedagogie, îndrumări referitoare la administrarea școlii și cunoașterea legilor și regulamentelor școlare...(Antonescu, pp. 538-539). Antonescu propune o serie de *cursuri de informație și perfecționare*. Pentru a fi eficiente cursurile de formare trebuie organizate după anumite principii: 1) să fie propuse la inițiativele educatorilor/învățătorilor, 2) să fie organizate pe cicluri și pe teme, 3) să se selecționeze corpul didactic din lumea

universitară, ca o garanție a valorii științifice a conferințelor și după criterii de capacitate.

Filozof al culturii și pedagog, savant encicloped, poporanist și tradiționalist, cum îl consideră alții, **Simion Mehedinți** ilustrează prin întreaga lui operă și activitate încercarea de constituire a unei pedagogii naționale (Maciuc, 1998). După el, perfecționarea poporului se poate realiza prin cunoașterea folclorului, prin cunoașterea monumentelor de limbă, a tot ce este legat de viața poporului. El propune ca școala normală să fie în mediul rural pentru ca „învățătorul să fie el însuși rural și un adânc cunoscător al vieții poporului” (Mehedinți, 1923, p. 14). Concepția nouă despre învățător, cu pregătirea lui la sate, se inspiră din necesitatea acută a vremii de a înlătura decalajul de pregătire dintre sat și oraș, precum și din dorința de a da vieții rurale valoarea care îi revine, potrivit cu importanța lui spirituală. S. Mehedinți argumentează această idee astfel: „Poporul are o *literatură*, care tot timpul a inspirat pe cei mai mari poeți (Homer, Dante, Shakespeare, Goethe), o *metafizică*, pe care el o trăiește implicit, fără forme strălucite de expresie, constituind totuși un izvor nesecat de forțe spirituale autentice, o *etică* și o *religie*.... Tot de la țară...viitorul învățător trebuie să studieze și să caute să cunoască pe cât mai variate căi psihologia țăranului”. (Bârsănescu, p. 225). Într-un univers rural complex și oarecum ferit de problemele urbanului, familia, preotul și învățătorul sunt cei trei factori ai educației, datori să colaboreze în spiritul unei școli a muncii, iubirii și blândeții și a valorilor unei „biserici vii” (Mehedinți, 1940, pp. 254-255). Ideea de *dascăl-creștin*, de *preot-educator*, susținută de Mehedinți, nu e nouă (vezi Legile învățământului din 1864-1874). Regenerarea și purificarea morală, precum și reconstrucția spirituală a poporului român, nu se puteau face decât pe baza valorilor moralei creștine. Legătura între îndrumătorii spirituali și cei culturali era considerată firească, de aceea pregătirea preotului și cea a învățătorului erau comune, în primii ani de formare, în Seminariile normale. (Mehedinți, 1923, p. 150). Educatorul rural trebuia

format pentru a fi îndrumător spiritual, precum și îndrumător în domenii de cultură generală și activități rurale. De asemenea, preotul era instruit ca să poată lumina poporul. Astfel, programa pentru seminariile teologice cuprindea materii care să îl formeze pe viitorul preot ca pe un adevărat învățător. Seminariile, așa cum observă Șt. Bârsănescu, aveau prevăzută în programa școlară și pedagogie, dar o anumită pedagogie: *pedagogia carității, pedagogia socială, pedagogia andragogică*, prin care preoții să poată sluji lui Dumnezeu, dar și oamenilor (Bârsănescu, 1937, p. 240). În ciuda vulnerabilităților și neîmplinirilor, conferite de lipsurile vremii, S. Mehedinți rămâne o personalitate importantă în istoria pedagogiei românești prin câteva aspecte care se desprind din opera sa: valoarea educativă atribuită muncii tradiționale, pregătirea educatorilor pentru rolul lor de educator rural sau urban, respectul autentic pentru spiritualitatea românească, necesitatea colaborării permanente între educatori, preoți și familie.

Plecând de la ideea lui S. Mehedinți: „atât prețuiește școala, cât prețuiește profesorul”, profesorul de filozofie **P. P. Negulescu**, coerent și rațional în intențiile sale, elaborează proiectul de Reformă a învățământului în 1921. Ca ministru al învățământului, imediat după război, Negulescu s-a confruntat cu o problemă extrem de importantă și anume lipsa cadrelor didactice, precum și un număr mare de catedre vacante, realitate care l-a făcut să propună ca pe lângă licee să se creeze secții normale, cursurile de cultură generală fiind completate de cursuri teoretice și practice de pedagogie, soluție tranzitorie și conjuncturală. Reforma lui a plecat de la ideea că: „școala trebuie să asigure mai întâi dezvoltarea generală a puterilor firești ale tinerimii...” (Negulescu, 1927, p. XXVIII). Cu o deschidere evidentă spre nou, bun cunoscător al pedagogiei occidentale, Negulescu propune o nouă metodă de învățare „școala activă”, în care copiii să își creeze singuri propria activitate, sub îndrumarea profesorului, spre deosebire de școala pasivă, care propunea memorarea și repetarea cunoștințelor prelucrate de profesor. Preocupat

în permanență de formarea cadrelor didactice, de noile metode didactice apărute în occident, propune reformarea învățământului după trei principii fundamentale ale noii metode, deja amintite: *localism* (descentralizare), învățământ *integral sau sintetic*, *muncă intelectuală liberă*. Referitor la localism, Negulescu propune *descentralizarea* învățământului „învățământul nu poate fi alcătuit în mod uniform pentru o țară întreagă... Planul de învățământ al fiecărei regiuni și chiar al fiecărei școale va trebui să fie elaborat de învățător, institutor, profesor...” (Negulescu, p. XXXII). Când vorbește despre învățământ integral sau sintetic, Negulescu propune abordarea unei teme din mai multe puncte de vedere, trecând tema respectivă prin mai multe discipline de învățământ, adică o abordare *interdisciplinară* (Negulescu, p. XXXV). Munca intelectuală liberă, al treilea principiu al metodei active, se referă la metode active de predare, prin observarea directă a realităților înconjurătoare, prin experimente în natură sau în laborator, astfel încât să formeze elevilor cât mai multe abilități practice care să îi ajute în integrarea în societate (p. XXXVII). Școala activă sau școala muncii și-a găsit susținători printre pedagogii și oamenii noștri de cultură (I. Nisipeanu, S. Mehedinți), dar s-a lovit și de criticile unor adepți ai învățământului de masă, pasiv, care uniformizează (St. Zeletin). Preocupat în aceeași măsură și de calitatea formării cadrelor didactice, profesorul Negulescu elaborează un proiect original de reformă a învățământului în 1922. Ideea de formare a cadrelor didactice într-un institut pedagogic va apărea și la alți legiuitori ai vremii. Viziunea, modernă și flexibilă a profesorului Negulescu, despre modul de organizare a institutului pedagogic este cea a unui demnitar responsabil atunci când vine vorba de destinul școlii românești. El poate fi considerat „un vârf” în domeniul formării personalului didactic (Maciuc, p. 17). Institutul urma să cuprindă trei secții: *științifică*, *didactică*, de *informații și propagandă*, legând astfel într-un sens actual formarea inițială de cea continuă. Secția științifică avea un laborator de psihologie experimentală,

un muzeu didactic și etnografic, o bibliotecă de pedagogie, etnopedagogie și etnopsihologie. Obiectivul general al acestei secții era studiul permanent, teoretic și practic, experimental al metodelor de învățământ (Maciuc, p. 17). Secția didactică a fost gândită, de autorii proiectului, să preia funcțiile seminarului pedagogic, cursuri teoretice, practice (lecții de probă), aplicarea și verificarea rezultatelor cercetării. Secția de informații și propagandă avea menirea de a face legătura cu oamenii de cultură din exterior și organizarea unor cursuri de perfecționare. În acest sens, se elaborau bibliografii tematice și se planificau conferințe în diverse orașe. Iată deci viziunea complexă a ministrului Negulescu, în care institutul pedagogic avea o funcție triplă: de pregătire profesional-pedagogică, de cercetare, de perfecționare continuă. Interesul pentru asigurarea unei pregătiri psihopedagogice și științifice a profesorului este evident. Modelul de proiect, propus de ministrul Negulescu, este unul dintre cele mai clare și mai bine articulate proiecte de lege a învățământului, cu o bază teoretică bine documentată și integrată organic (Maciuc, p. 18). El poate fi oricând un proiect demn de luat în seamă, pentru reformarea învățământului românesc, în special pentru formarea cadrelor didactice într-o manieră flexibilă, modernă și deschisă la nou.

Un alt reformator important al învățământului, cărturar și luptător neobosit, reformator cu pregătire și activitate pedagogică îndelungată, preocupat de pregătirea profesorului este profesorul **Onisifor Ghibu**. Forma instituțională de pregătire a cadrelor didactice propusă de el era institutul pedagogic, pe lângă care funcționau școli de aplicație de toate tipurile. Pentru a modela o generație de intelectuali, care să creeze noi standarde culturale, înființează „Colegiul latin” (15 febr. 1919), institut superior de educație, care era gândit ca o anexă a Universității din Cluj. Din păcate, colegiul este desființat în 1921, dar ideile lui vor fi preluate în 1941 când înființează Institutul de pedagogie și educație a națiunii, tot la Cluj. În concepția profesorul Ghibu, „educația nu atârână nici de pedagogie, ca știință, nici de legile și regulamentele

școlare... ea atârână, pe de o parte, de mediul în care se desfășoară procesul ei, pe de alta, de educator.... Prin urmare, cea mai importantă problemă practică a culturii este cea de a forma educatori buni, de a face din fiecare individ un educator, al său și al altora..." (Ghibu, 1977, p. 242). De aici, apare ideea de formare permanentă, de autoformare și interînvățare. Ghibu va pune accent și pe *activitățile extrașcolare*. Excursiile și călătoriile de studii, legăturile și schimburile interuniversitare naționale și internaționale sunt alte activități importante pentru o pregătire armonioasă și integrată a viitoarelor cadre didactice. Propune organizarea de cursuri de limbi străine, conferințe pe teme privind limba, literatura și istoria poporului român. Ceea ce particularizează propunerile lui O. Ghibu este insistența pe aspectele naționale ale educației, pe patriotism și iubirea poporului, idei pe care le-am văzut și la S. Mehedinți, Negulescu, Angelescu etc. Convingerea sa este că studiul istoriei și cunoașterea trecutului țării sunt căi de a înțelege mai bine pedagogia.

O idee valoroasă, pe care o întâlnim în toate proiectele prezentate mai sus, este aceea că reforma în învățământ trebuie să înceapă de la „oamenii răspunzători de calitatea tuturor educatorilor tineretului.” (Mehedinți, 1929, p. 29). Nevoia de educatori capabili este un deziderat pentru realizarea actului de educație al tinerei generații. Formarea temeinică a profesorilor este un proces care nu se încheie odată cu acordarea diplomelor de studii. Cei responsabili cu elaborarea legilor învățământului au înțeles importanța continuării formării și după formarea inițială. Prin propagandă și informare organizată, prin conferințe tematice, prin prezentarea rezultatelor cercetării, profesorii erau puși în legătură cu noutățile pedagogice, metodice, orientați în studiu și încurajați să depășească rutina, prin păstrarea vie a entuziasmului. Ridicarea calității învățământului este preocuparea majoră a tuturor oamenilor de cultură ai vremii, amintiți aici. Pentru aceasta este „necesară perfecționarea continuă a celor ce au menirea să răspândească *lumina cărții*, în rândurile tinerilor, perfecționarea fiind

impusă de progresul permanent al științei și culturii” (Mehedinți, 1929). Profesorul este principalul izvor al forței educative a școlii, este model de „cugetare și simțire” în personalitatea lui etică. Pe lângă formarea profesională și psihopedagogică de excepție, educatorul, în concepția lui S. Mehedinți, trebuie să dovedească câteva însușiri sufletești fundamentale: „armonie lăuntrică, o reală iubire față de alții, atitudine contemplativ-religioasă în fața tainelor universului” (Mehedinți, 1929). Din cele prezentate mai sus reiese o concepție despre personalitatea și profilul spiritual al educatorului român. Astfel, profilul educatorului român a fost descris ca fiind unul *echilibrat, clădit pe demnitatea, modestia, spiritualitatea și smerenia țărănească* (N. Iorga).

Oamenii de stat, mai sus amintiți, miniștri ai învățământului, angajați în conducerea destinului școlii românești, au fost puși să decidă asupra unor probleme de fond ale învățământului, să reformeze școala, destul de tradiționalistă a vremii, lipsită de resurse financiare, neuniformă și structurată deficitar. Originalitatea de viziune cu puternice rădăcini în cultura, spiritualitatea și tradițiile poporului român, precum și consultarea și sprijinul unor oameni de valoare i-au făcut pe miniștrii instrucțiunii, din perioada dintre cele două războaie, să observe problemele reale și să încerce să găsească soluții pertinente pentru întâmpinarea lor. Amintim doar câteva dintre problemele vremii, unele actuale în sistemul de învățământ și care merită toată atenția legiuitorilor noștri de astăzi: descentralizarea, eliberarea școlilor de sub influența politicului, alegerea directorilor de școală pe bază de competiție, grija specială pentru formarea profesorului diriginte, metodele active de predare, importanța activităților extrașcolare etc. Suntem surprinși de realismul și temeinicia argumentației pedagogice, precum și de actualitatea unor soluții formulate cu foarte mulți ani în urmă. Situația politică, economică, socială și culturală a României, în aceea vreme, a făcut să nu poată fi adoptată o lege unitară care să cuprindă toate tipurile și gradele de școli și instituții de formare a cadrelor didactice. Cu toate acestea, trecutul este departe de „a-și fi epuizat posibilități de a inspira căi,

modele și alternative valoroase de pregătire a cadrelor didactice.” (Maciuc, 1998, p. 24)

Așa cum am văzut mai sus, au existat, în trecutul învățământului românesc, instituții de formare și programe complexe propuse de acestea. Chiar dacă ele nu pot fi preluate ca atare, ideile lor rămân extrem de interesante și valoroase pentru cercetătorul sau reformatorul învățământului de astăzi. Suntem conștienți de faptul că, în domeniul pregătirii personalului didactic, avem nevoie de instituții și programe flexibile, deschise noului și schimbării, care să facă față cerințelor culturale actuale. (Maciuc, 1998). Aplecarea cu mai multă atenție asupra modelelor și reperelor culturale pe care ni le oferă istoria poporului nostru, cu posibilitatea de preluare a ideilor bune lăsate de înaintașii noștri, poate aduce un plus de valoare modernizării și reafirmării învățământului românesc.

BIBLIOGRAFIE

- Antonescu, G. G. (1935), *Pedagogia Contemporană*, București.
- Antonescu, G. G. (1930), *Pedagogia generală*, București: Institutul Pedagogic Român.
- Angelescu, C (1925), *Lege pentru Învățământul primar al Statului și Învățământul normal primar*, promulgată prin Decret regal No. 2571 din 24 iulie și publicată în Monitorul Oficial, no. 101, din 26 iulie 1924, București: Cartea Românească.
- Bârsănescu, Șt. (1930), *Didactica*, Craiova: Editura Scrisul românesc.
- Bârsănescu, Șt. (1937), *Politica culturii în România contemporană*, Iași: Tipografia concesionară Alexandru A. Țerek.
- Duțulescu, P. (1929), *Culegeri pedagogice*, București.
- Dicționar cronologic (1978), *Educația, învățământul, gândirea pedagogică din România*, prof. dr. doc. Șt. Bârsănescu, M. Coresp. al Academiei R. S. R., Prof. Florela Bârsănescu, București: Editura Științifică și enciclopedică, București.
- Ghibu, O. (1977), *Pentru o pedagogie românească, Antologie de scrieri pedagogice*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ghidionescu, V. (1937), *Pregătirea profesională a corpului didactic secundar*, Cluj.
- Gusti, D. (1934), *Un an de activitate la Ministerul Instrucțiunii cultelor și artelor, 1932-1933*, București.
- Kirițescu, C. (2003), *Marea Unire din 1918 în context european*, Coord. I Scurtu, București.

- Maciuc, I. (1998), *Formarea formatorilor, modele alternative de pregătire a personalului didactic*, București: Editura Didactica si Pedagogică.
- Mehedinți, S. (1923), *Școala Poporului*, București: Editura Viața Românească.
- Mehedinți, S. (1929), *Profesorul temelia tuturor reformelor școlare*, București: Editura Librăriei SOCEC &Co., S. A.
- Ministerul Instrucțiunii, *Proiect de Lege asupra Învățământului Secundar Teoretic*, 1928, București: Cartea Românească.
- Negulescu., P. P. (1927), *Reforma învățământului*, proiecte de legi, ed. a II-a, București: Editura Casei Școalelor.
- Stanciu, Gh. I (1983), *Școala și pedagogia în secolul XX*, București: Editura Didactica și Pedagogică.

NOTE BIBLIOGRAFICE

- ¹ *Legea pentru Învățământul primar al statului din 1924*, în P. Negulescu, I. Dumitrescu etc., *Codul Învățământului*, București, 1929.
- ² Astfel erau prevăzute lecții speciale de cultivare a însușirilor sufletești, de formare a deprinderilor de viață cinstită, ordonată, disciplinată.
- ³ Autonomia universitară se referă la: recrutarea corpului ei didactic. Ea a fost clar așezată în lege (art. 2), justificată în parlament ca o măsură împotriva amestecului „politicii” în numiri în detrimentul competenței.
- Legea pentru Învățământ superior 1932* a fost pregătită printr-un lung șir de proiecte: proiectul Borcea (1920), proiectul Negulescu (1921), Proiectul Universității București și Cluj, proiectul C. Angelescu (1928), proiectul Costăchescu, proiectul Iorga, proiectul elaborat de reprezentanți ai universității și senatelor universitare București (1931) care a devenit „Legea pentru organizarea Învățământului Universitar” (1932).
- ⁴ *Legea pentru organizarea învățământului comercial secundar*, București, 1936.
- ⁵ „Extensiunea Universitară”, Conferință ținută la Universitatea din Cluj, 1 februarie 1929 în S. Mehedinți, 1929.
- ⁶ *Legea învățământului secundar*, 15 mai 1928, cu modificări ulterioare 1932.
- ⁷ La Cluj a apărut chiar și o revistă *Școala muncii*, susținând, între altele, înființarea unei Școli Normale Superioare, unde „să pregătim tineretul spre a conduce în chip modern lupta culturală și economică a poporului nostru”, vezi *Școala Muncii*, Martie, 1922 – „Înapoi spre școala Normală Superioară”.
- ⁸ Șt. Bârsănescu crede că termenul de „rural” se referă, după context, la „om de cultură autohtonă” vezi Bârsănescu, 1937, p. 231.
- ⁹ *Legea pentru înființarea Seminarilor normale*, art. 40, în Regulamentul Seminarilor 1911, și Decretul Lege no. 1559/1936.
- ¹⁰ Fiind informat de mișcarea pedagogică atât de intensă din Austria, Negulescu trimite un distins profesor la Viena (toamna 1920), pentru a vizita mai multe școli și a observa funcționarea învățământului după cele trei principii. (Negulescu, XXXII)

PROIECTE EDUCAȚIONALE ROMÂNEȘTI

DUPĂ MAREA UNIRE (1918-1939)

CASIAN POPA

lector universitar doctor

casian.popa@gmail.com

*Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

Rezumat

Articolul de față își propune să sintetizeze câteva dintre cele mai importante proiecte legislative educaționale în contextul favorizat de Marea Unire. Proiectele vizau procesul de construcție a unui sistem educațional capabil să răspundă nevoilor de modernizare a unui stat care a dobândit o diversitate culturală, etnică și religioasă și tradiții educaționale diferite. S-au detașat două abordări majore care au generat politici publice alternative în educație: o viziune centralistă și una care favoriza specificitățile cultural-economice regionale.

Cuvinte-cheie: educație, legislație uniformizantă, diversitate, centralism.

Abstract

Romanian Educational Projects after the Great Union. The present paper approaches the main projects concerning the legislation of education from the Romanian Kingdom, after the Great Union from 1918 until 1939. The main focus of all these projects were the processes of building at different levels the new education system of the Romanian state. The paper emphasizes two major approaches that issued public policies in education: one vision aimed the centralisation of decision making in education and the other one favoured the features shaped by local and regional economic and cultural traditions.

Keywords: education, standardized education, diversity, centralism.

CONTEXT

Marea Unire a modificat profund datele legate nu doar de frontierele statului român, ci mai ales a afectat demografia, economia și structura socială preexistentă, consecința directă fiind nevoia unei reorganizări administrative și statale profunde, în concordanță cu noile realități. Calculele electorale pre-existente din Vechiul Regat au fost răsturnate în condițiile în care liberalii, în 1918, au introdus legea sufragiului universal (pentru bărbați). În fapt, Marea Unire a fost o oportunitate enormă pentru un bilanț asupra nerealizărilor și întocmirea unui nou proiect de țară.

Monarhia românească a dobândit față de Vechiul Regat nu doar teritorii locuite de românii ce fuseseră anterior înglobați în imperiile multinaționale vecine, ci și o diversitate etnică într-un procentaj semnificativ (Livezeanu 1998). La acestea trebuie adăugate nerezolvarea crizei țărănești din Vechiul Regat, vechi promisiuni electorale neonorate de către politicieni, dar și vecinătatea cu state ostile. Din punct de vedere politic, miza supremă a clasei politice de la București a devenit (re)-organizarea de urgență a unui stat care să fie capabil nu doar să funcționeze și să-și poată apăra frontierele și cetățenii, dar și să recupereze decalajele economice pentru a-și stabiliza noul stat de lider regional în această parte a Europei. Pe lângă aceasta, în spiritul vremii, clasa politică și-a propus aplicarea cât mai urgentă a unui vast program de accelerare a românizării pentru toate minoritățile aflate pe teritoriul României Mari.

Unul dintre cele mai importante instrumente aflate la dispoziția noului stat român îl constituiau politicile educaționale combinate cu cele culturale și cele de stimul economic. Succesul acestora fusese testat de către intensă activitate a ministrului Spiru Haret (1851–1912), iar rezultatele și impactul acestora vor fi vizibile în perioada interbelică, ca fundație stabilă pentru proiectele educaționale ale perioadei interbelice.

Perioada cuprinsă între 1918 și 1923 a fost extrem de instabilă politic, însă la fel de efervescentă și în dezbaterile politice. Constituția din 1923 trebuia să soluționeze printre altele problemele încorporării Basarabiei, Transilvaniei și Bucovinei, însă problema e că decidenții de la București o gândeau în sensul suspendării necondiționate a vechilor autonomii și a diversității culturale și lingvistice de care se bucurau fostele provincii în statele în care fuseseră înglobate. Miza fundamentală pentru statul român a fost percepută ca fiind trecerea urgentă la o politică de uniformizare și omogenizare culturală printr-o legislație românească adecvată. Majoritatea discursurilor politice legau educația și învățământul de tema politicilor de integrare legislativă a noilor provincii în Regatul României.

Acest lucru nu era văzut cu ochi buni de elitele acestor provincii, de unde și bătăliile politice acerbe pentru controlul adunărilor Constituante. Prima Adunare a fost desființată în martie 1920, deși rezultată în urma alegerilor libere din întreaga Românie întregită în noiembrie 1919. O soartă similară a avut și următoarea Adunare Constituantă, până când, datorită formidabilei mașinării electorale, liberalii și-au impus majoritatea în anul 1922 și au impus proiectul de Constituție, pus în practică în 1923. Din momentul în care politicienii de la București au luat inițiativa de a rezolva aceste probleme, politica de românizare și cu cea de școlarizare s-au constituit într-un binom funcțional, cu un rol extrem de important în educarea cetățenilor unui stat nevoit să-și consolideze legătura cu cetățenii proveniți din realități culturale și istorice diferite. Capitala își dorea ca România să joace un rol din ce în ce mai important în regiune, însă acest lucru nu putea fi susținut în viziunea elitei politice a momentului decât de o politică de uniformizare/românizare accelerată a noilor provincii componente. Astfel se explică și ascensiunea naționalismului, puternic încurajat de către stat, dar și tolerarea xenofobiei și a antisemitismului în toată

perioada interbelică. Înțelegerea acestor mecanisme și a unor excese ne pot ajuta să reconfigurăm politicile educaționale de astăzi, în spirit european. Deși voi aminti proiectele legislative propuse și chiar votate încă din anul 1918, perioada la care mă voi referi este cea cuprinsă între anii 1924 și 1939 – emiterea Legii pentru învățământul primar și se încheie odată cu inițierea legislației de către regimul autoritar al lui Carol al II-lea.

PROIECTE EDUCAȚIONALE (1918-1939)

Încă din prima jumătate a anului 1918 putem menționa câteva proiecte educaționale, care însă fac referire strict la Vechiul Regat. Portofoliul Cultelor și Instrucțiunii Publice din guvernul conservator condus de Alexandru Marghiloman (5/12 martie – 23 octombrie 1918) era ocupat de către profesorul Simeon Mehedinți. Devenit ministru într-o perioadă tulbură în care prioritățile României nu se îndreptau înspre nevoile educației, acesta va propune două legi cu accente conservatoare, care au și trecut de Parlament:

- 1) Legea eforturilor școlare

- 2) Legea pentru școala pregătitoare și a seminariilor normale în lunile iulie și respectiv august 1918. Acestea doreau să limiteze „excesele” legislației lui Spiru Haret. Odată cu terminarea primului război mondial, fără a fi fost abrogate, au căzut în desuetudine.

După momentul 1918, și „linșajul mediatic” la care era supus Brătianu de-a lungul anului 1919 (Novăcescu 2013), Regele Ferdinand I a acceptat dorințele elitei culturale și politice care dorea o contrapondere Partidului Liberal, în locul unor partide regionale prea numeroase și prea slabe (Hitchins 1988, p. 379). Cel care părea să facă concurență liberalilor până la intrarea pe scenă a țărâniștilor a fost Partidul Poporului, înființat în 1918 de către generalul A. Averescu din membrii proveniți din Partidul Conservator. Acesta a guvernat în perioada martie 1920 – decembrie 1921, însă a coborât constant în preferințele românilor. Revenirea lor la putere

În 1926 – 1927 s-a făcut tot datorită jocurilor liberalilor (Hitchins 1988, 391-392). Cel care a ocupat în această perioadă portofoliul Cultelor și Instrucțiunii Publice a fost Petre P. Negulescu¹, cel care a încercat să limiteze ceea ce considera excesele din politica educațională a ministrului liberal Constantin Angelescu, lucru pe care l-au făcut și mai apoi și ceilalți miniștri țărăniști². Proiectele de legi pe care P. P. Negulescu n-a mai apucat să le treacă de Parlament constituiau un pachet comprehensiv de legi (Negulescu, 1922, 1927) după cum urmează (Albulescu, 2005, p. 266):

- 1) Legea pentru organizarea administrației și controlului învățământului;
- 2) Legea grădinilor de copii, a învățământului primar, de adulți, mediu și normal-primar;
- 3) Legea învățământului secundar;
- 4) Legea învățământului profesional;
- 5) Legea învățământului superior.

Între anul 1922 și înainte de organizarea alegerilor din 1928 care i-au adus pe țărăniști la putere, Partidul Național Liberal a deținut puterea absolută³. Beneficiind de toate pârghiile necesare pentru a-și impune propria viziune asupra organizării vieții politice, economice și sociale, rezultatul guvernării liberale a fost fundamentarea unui stat național cu pretenția de a fi unitar și indivizibil, fapt exprimat în articolul 1 al noii Constituții.

În această perioadă personalitatea care va marca portofoliul educației este cea a ministrului Constantin Angelescu, care se considera continuatorul politic al liberalului Spiru Haret. C-tin Angelescu a ocupat fotoliul de ministru la Instrucțiune Publică timp de două mandate în timpul guvernelor Ion I. C Brătianu⁴. Un al treilea mandat al lui C-tin Angelescu a fost în timpul guvernului Vintilă I. C. Brătianu, constituit în urma dispariției lui Ionel Brătianu⁵. Lui Angelescu i se datorează următoarele proiecte educaționale care au și devenit trei legi fundamentale în educația României interbelice:

1) Legea pentru învățământul primar al statului (școale de copii, școale primare, școale și cursuri de adulți, școalele și clasele speciale pentru copii debili și anormali educabili) și învățământul normal-primar din 26 iulie 1924

Merită făcute câteva remarci asupra acestei legi fundamentale pentru România Mare. Legea insista asupra recensământului copiilor, înscrierea acestora în școli și reglementarea frecvenței. Toate acestea constituiau o intenție de a elimina o stare de fapt existentă până atunci. Deși obligativitatea învățământului primar fusese o constantă a învățământului românesc începând cu legiuirea din 1864, aceasta s-a aplicat mai mult pe hârtie. Iată de ce, reglementarea drastică și minuțioasă era gândită pentru a scădea fenomenul alarmant al subșcolarizării și chiar al analfabetismului, atât între copiii de școală primară, cât și pentru adulți. Pedepsele dure prevăzute pentru părinții/tutorii refractari constau atât în amenzi, pedepsele cu încarcerarea, cât și procedurile accelerate ale celor care nu s-ar fi supus acestei reglementări (art. 25-34) demonstrează intenția legiuitorului de a controla fenomenul de sustragere de la școlarizare.

O altă remarcă pe care e necesar s-o subliniez se referă la capitolul XIV care viza reglementarea construcției școlilor (art. 171-184). Este una dintre mizele cele mai importante ale legii. Recunoaștem aici și influența experienței americane a lui Angelescu⁶, care reia într-o nouă formă vechile inițiative ineficiente care au fost inițiate de antecesorii. „Casa Școalelor” și „Eforiile școlare” nu au jucat rolul pe care și-l dorea legiuitorul în susținerea inițiativelor statului față de activitatea școlară, însă inițiativa de acum a lui Angelescu reactivează implicarea comunității și a autorităților în proiectul de extindere a rețelei școlare. Acest proiect va da naștere multor comentarii potrivnice, opozanții considerând că extinderea școlilor operată de Angelescu a fost făcută neținând seama de o analiză a nevoilor reale cât și a resurselor, în așa fel încât febra construcției de școli va da naștere unor școli neterminate, improprii învățământului și cu performanțe discutabile.

Iată de ce, ceilalți miniștri ai Instrucției și Educației vor căuta să limiteze tocmai acest proces de extindere aberantă a rețelei școlare stimulată de către Angelescu. De fiecare dată când acesta revenea la portofoliul Instrucțiunii, continua procesul neterminat al extinderii rețelei școlare, indiferent cât de improvizate erau construcțiile și în pofida faptului că programul său era vizat spre a fi stopat de către adversarii politici.

2) Legea asupra învățământului particular din 22 Decembrie 1925

Legea, asupra căreia prea puțini dintre cercetătorii fenomenului educației s-au oprit, reflectă viziunea politicilor naționaliste care erau dominante în cercurile de la București. Legea completează prevederile celei anterioare cu privire la naționalizarea și uniformizarea învățământului. Legislația este restrictivă și lovea mai ales în interesele bisericilor și asociațiilor culturale din fostele provincii (art. 3). De asemenea, legea întărea controlul statului asupra oricărei forme particulare de învățământ (art. 4-6). Deși elaborată de către un ministru membru al unui partid liberal, legea este în spiritul ei profund opusă tocmai ideologiei liberalismului. Această lege a fost completată în august 1929 cu *Legea pentru raporturile dintre școlile secundare confesionale române și Ministerul Instrucțiunii*.

3) Legea pentru învățământul secundar din 15 mai 1928

Cea de-a treia lege din pachetul legilor inițiate de liberali și una dintre cele mai importante redactată de către Ministrul Constantin Angelescu va polariza discuții intense cu privire la nivelul de educație secundar. Dezbaterile au polarizat și atenția responsabililor din învățământul superior (condiționați de calitatea studiilor din segmentul secundar), mulți profesori universitari fiind membri ai Camerei Deputaților.

În timpul dezbaterii asupra legii, parlamentarii îi vor solicita lui Angelescu să axeze acest învățământ secundar în funcție de „un obiect de concentrare”. Filosoful Ion Petrovici, viitor ministru al Instrucțiunii în

guvernul lui Goga și ulterior în cel al lui Antonescu, va susține că ar trebui preluat modelul italian, care favoriza contactul cu operele marilor filosofi și istorici. Gheorghe I. Brătianu va împărtăși și el același punct de vedere. Alte puncte de vedere favorizau istoria civilizației umane, religia sau științele naturale. Reiterând o idee mai veche, Nicolae Bănescu va relua discuția deschisă de polemica dintre Delavrancea și Dimitrescu-Iași și Haret despre formarea caracterelor cu ajutorul studiilor clasice. La rândul său, profesorul Emil Panaitescu de la Universitatea din Cluj va propune, mai aproape de dezideratele lui Angelescu și ale liberalilor, axarea pe limba română, pe istoria patriei și pe geografia patriei (Goia 1997, 147-148).

Legea a avut parte și de aprecierile lui Nicolae Iorga, care nu fusese prezent în țară în perioada dezbaterilor. Deși se știa că nu era tocmai favorabil liberalilor, el va aprecia câteva elemente aduse de proiectul legii lui Angelescu: înlăturarea trifurcației introduse de Spiru Haret, reducerea duratei de școlarizare de la 8 la 7 ani, ca în legislația conservatoare, dar și introducerea principiul selecționării elitelor (Albulescu 2005, p. 268) și a celui democratic, care asigura acces la cultura generală unui număr sporit de tineri (Goia 1997).

Proiectul propunea o școală secundară unică, cu șapte clase: trei de gimnaziu și patru de liceu. Disciplinele de concentrare erau luate după „modelul” francez, cel german axându-se pe limba latină. În același timp proiectul pleca de la premisa că în ceea ce privește liceul, acesta nu mai trebuia să mai fie o școală de specializare, cum prevăzuse reforma lui Haret prin așa-zisa trifurcație, ci să devină o școală de cultură generală. Școlii i se cerea, așadar, să formeze cetățeni instruiți în sensul de a îndeplini „toate funcțiile esențiale ale vieții unei națiuni democratice” (Albulescu 2005, p. 269). Școlile secundare practice (școli de comerț, agricultură, meserii și profesionale) dispar pentru ca această direcție să fie dezvoltată în universități și în politehnici. După 5 ani se va trece la un liceu cu 2 ramuri: literară și științifică (Albulescu 2005, p. 269).

Legea prevedea și reintroducea examenul de bacalaureat, care fusese înlocuit de Spiru Haret, cu o diplomă de absolvire, semn că generațiile formate în urma legislației acestuia deveniseră suficiente pentru a oferi o bază de selecție. De altfel, Angelescu, după febra înmulțirii gimnaziilor și a școlilor secundare în general, a considerat că introducerea examenului de bacalaureat va unifica condițiile de finalizare a studiilor secundare (servind și nevoia de uniformizare așa cum fusese ea concepută de către liberali). Astfel se putea ține cont de acesta la admiterea în universitățile românești.

Proiectele primelor trei legi liberale ale educației după 1918 au fost redactate chiar de către ministrul Constantin Angelescu, care se considera continuatorul operei lui Haret. Acestea aduceau și unele inovații, în concordanță cu spiritul vremii. Miza principală a acestei legislații a rămas unificarea instituțiilor de învățământ din noile și vechile provincii și constituirea unui sistem de învățământ unic, uniform și centralizat (Livezeanu, 1998, p. 57). Încă în perioada guvernului liberal din 1919, o inițiativă eșuată în ceea ce privește „reforma prin unificare școlară” a fost salutăată de către liderii ardeleni. În 1922 liberalii lui Angelescu au profitat de slăbirea tendințelor autonomiste și au accelerat procesul de legiferare conform aceleiași viziuni a lui Angelescu. Punctele de vedere alternative ale lui Onisifor Ghibu și Nicolae Bălan, ca și ale lui P. P. Negulescu, nu i-au oprit pe liberali să se pronunțe pentru rapiditatea suspendării particularismelor regionale și uniformizarea instituțiilor de învățământ. Graba venea și datorită proiectelor lui P. P. Negulescu, care însă nu reușise să facă să fie votate legile de reformă pe care el le-a propus (Livezeanu 1998, p. 59). Ministrul liberal a trecut la desființarea instituțiilor regionale de tranziție (în ciuda opoziției acerbe a ardelenilor) și a trecut la legiferarea uniformizării școlare.

Constantin Angelescu va mai ocupa portofoliul Instrucțiunii Publice în timpul guvernului Gheorghe Tătărescu (2 octombrie 1934 – 28 august 1936), perioadă în care mai trebuie amintite încă alte două proiecte devenite legi:

1) Legea de organizare a învățământului comercial secundar (1 aprilie 1936), și

2) Legea pentru organizarea și funcționarea învățământului secundar industrial, de băieți și fete (16 aprilie 1936).

Ambele legi sunt emise în timpul ministeriatului lui Constantin Angelescu, Ministru al Instrucțiunii Publice. Miza celor două o constituia ranforsarea învățământului secundar și oferirea de direcționări către specializări mai aplicate, potrivit viziunii liberale.

Un capitol aparte în istoria proiectelor legislative ale învățământului sunt cele care reflectă viziunea ministrului Dimitrie Gusti. Acesta a fost Ministru al Instrucțiunii Publice, Cultelor și Artelor din partea Partidului Național Țărănesc între 1932 și 1933. Gusti, reevaluând legislația liberală, considera necesară o programă analitică prin care să urmărească apropierea școlii de viața regională și locală, potrivit doctrinei țărăniste (Stoian, Iliescu 1967, 220-221). El se referea la trei principii: o programă minimală, un învățământ integral sau global și la principiul practicismului. Astfel, credea că se poate stimula calitatea învățământului prin cursuri pentru adulți și prin școli țărănești. El mai dorea intensificarea activităților extrașcolare (Albulescu 2005, p. 270). Ideile lui Dimitrie Gusti vor fi reluate și introduse în legislația emisă în timpul ministeriatului lui Petre Andrei în 1939.

Un proiect dedicat mediului academic a fost cel al lui Nicolae Iorga, intitulat:

Lege pentru organizarea învățământului universitar (22 aprilie 1932). Învățământul superior a funcționat pe baza legii din 1912. Unele modificări i-au fost aduse în anul 1925 și în 1928 (introducerea anului pregătitor). Încă din primii ani de după război a apărut necesitatea reorganizării și extinderii învățământului universitar datorită moștenirii universităților din Cernăuți care funcționa după alte reguli decât cele din Vechiul Regat. În 1919, autoritățile de la București au luat măsura înființării Universității din Cluj, destinată predării exclusive în limba

română. Ea a beneficiat de aportul celor mai tineri și mai talentați dintre universitarii Vechiului Regat⁷ și de atenția Casei Regale. Legea încearcă să corecteze situația existentă în mediul academic cu adaptarea la realitățile zilei și nu a întâmpinat dificultăți deosebite în adoptarea ei.

Unul dintre subiectele care au polarizat atenția în timpul dezbaterilor asupra legii lui Iorga a fost subiectul autonomiei universitare. Există o tradiție îndelungată de intervenționism politic și al ministerului în afacerile universitare și, deși au fost voci care s-au opus puternic acestei situații, niciodată nu a fost însă rezolvată. Cu ocazia dezbaterii în Senat la 30 martie 1931 a proiectului de lege privind învățământul superior, istoricul Romulus Cândea, de la Universitatea din Cluj, referindu-se la autonomia universitară, insistă asupra prevederii „autonomiei gândirii”, respingând orice încercare de control al universităților din partea ministerului. Insuficient conceptualizată, această terminologie a dat naștere la multiple interpretări. L. Nastasă evocă punctul de vedere al rectorului universității clujene, Fl. Ștefănescu-Goangă, cu privire la acest subiect. Acesta se pronunță asupra faptului că legea adusă de Iorga a creat niște instituții fortăreață: „cetăți intangibile, guvernate numai de ele și prin ele” (Nastasă 2007, p. 58).

Legea lui Iorga va funcționa până în anul 1943 când s-a încercat o nouă organizare, în timpul guvernării lui Antonescu. Aceasta însă n-a apucat să intre în funcțiune, iar după 1944 s-a revenit tot la această lege care va fi validă până la decretul Nr. 1383 din 2 August 1948 privind reforma învățământului.

Perioada de timp cuprinsă între anul 1938 și anul 1948 este una dintre cele mai dramatice din istoria României contemporane. Este perioada când se trece de la un regim parlamentar la unul de autoritate regală, pentru ca apoi să se producă trecerea către statul legionar și mai apoi către regimul de dictatură al mareșalului I. Antonescu. Aceasta se suprapune și cu o bună perioadă de timp în care România este angajată în război de partea Germaniei hitleriste.

CONCLUZII

Sintetizând, putem spune că bătăliile majore din educație, în perioada interbelică, s-au dat între viziunile partidului liberal și cea a partidului țărănesc, susținut de către partidul lui Averescu, și uneori de partidul-persoană al lui Nicolae Iorga. Pentru liberali, și aceasta se observă în legislația lui C. Angelescu, cheia de boltă a arhitecturii proiectelor legislative o constituie organizarea unui învățământ unitar și reducerea ecartului dintre mediul urban și cel rural. Ca un corolar al viziunii, preocuparea majoră a liberalilor viza segmentul învățământului secundar, mai ales al celui liceal, din care urmăreau să-și recruteze viitorii susținători și votanți. Țărăniștii, susținuți de foștii conservatori (în special de P. P. Negulescu) și de partidul lui Iorga, mizau pe o legislație care să avantajeze țăranii, ca depozitari ai specificului național, al românismului. Astfel, își doreau un învățământ care să avantajeze mai ales școala rurală pe care și-o doreau reglementată cât mai diferit (atât ca structură, dar și conținut) de școala urbană (Bunescu, Albu, Stan, Stanciu, Stănescu-Ulrich 2004). Accentul, potrivit acestei viziuni, trebuia să cadă mai ales pe învățământul primar și pe școlile normale, care produceau învățători și institutori (educatori). Așadar, în marea bătălie de pe tărâmul educației s-au înfruntat susținătorii proiectelor lui Angelescu cu cei ale lui Gusti, susținut și de munca lui P. P. Negulescu. Rezultatul a fost inițial favorabil taberei liberalilor, pentru ca în etapa de după 1938, legislația țărănistă să aibă câștig de cauză, echilibrând avantajul inițial al adversarilor politici.

BIBLIOGRAFIE

- Albulescu, I. (2005), *Istoria gândirii și practicii pedagogice românești*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Bunescu Gh. (coord.), Albu G., Stan Em., Stanciu F., Stănescu-Ulrich C. (2004), Studiu introductiv „Mize sociale, tradiții și inovații în legislația învățământului românesc”, *Antologia legilor învățământului din România*, 5–23. București: Institutul de Științe ale Educației.

- Goia, Vistian (1997), *Elocință și parlamentarism*, Cluj-Napoca: P. U. C.
- Hitchins, K. (1998), *România 1866-1947*, ediția a II-a, București: Humanitas.
- Livezeanu, I. (1998), *Cultură și naționalism în România Mare 1918-1930*, București: Humanitas.
- Nastasă, L. (2007), *Suveranii universităților românești. Mecanisme de selecție și promovare a elitei intelectuale, vol. I. Profesorii facultăților de Filosofie și Litere (1864-1948)*, Cluj-Napoca: ed. Limes.
- Negulescu, P. P. (1922, 1927), *Reforma învățământului. Proiecte de legi*. București: Tipografia „România Nouă”.
- Novăcescu I. (2013), *Linșajul mediatic în politica românească. 1919 Adevărul versus Ion I. C. Brătianu*. București: Adevărul Holding.
- Stoian Stanciu, Iliescu V. (1967), *Contribuții la istoricul cercetării pedagogice și al școlilor experimentale din România*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 220-221.

NOTE BIBLIOGRAFICE

- ¹ În guvernul General Alexandru Averescu, 13 martie 1920 – 16 decembrie 1921; respectiv guvernul General Alexandru Averescu II, 30 martie 1926 – 14 iulie 1926. Al doilea mandat al lui Negulescu a fost incomplet, demisia oferind posibilitatea ca portofoliul să-i revină lui Ion Petrovici, admirator al lui Titu Maiorescu.
- ² E vorba de Nicolae Costăchescu, Ion Lugoșianu și Dimitrie Gusti. G. G. Mironescu n-a jucat un rol prea important în educație fiind prea scurt timp ministru al acestui portofoliu. Un rol interesant îl va juca Petre Andrei care, deși țărănist, va juca un rol important în guvernele lui Carol al II-lea.
- ³ Cu excepția *intermezzo*-ul Partidului Poporului, pe care deja l-am menționat la nota nr. 2.
- ⁴ Perioada dintre 19 ianuarie 1922 – 29 martie 1926 și respectiv 21 iunie – 24 noiembrie 1927.
- ⁵ Perioada cuprinsă între 24 noiembrie 1927 și 9 noiembrie 1928.
- ⁶ A fost primul ambasador al României în Statele Unite ale Americii.
- ⁷ V. Pârvan a fost unul dintre cei care a formulat principiile de funcționare a Universității din Cluj și a ținut câteva cursuri încă de la inaugurare.

ISTORIA ÎN ȘCOLILE PRIMARE DIN ROMÂNIA INTERBELICĂ

ELENA ANDREEA TRIF-BOIA

lector universitar doctor

*Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

Rezumat

Formarea conștiinței naționale a constituit unul din dezideratele sistemului educațional românesc din perioada interbelică. La atingerea acestuia un rol important l-a avut și istoria, știință ce reconstituie trecutul prin analiza faptelor celor mai însemnate ale înaintașilor și care, prin natura sa, promovează respectul față de patrie și față de popor. Studiul de față examinează statutul istoriei ca disciplină în sistemul școlar primar din România, având ca interval temporal de referință perioada cuprinsă între Marea Unire și izbucnirea celui de Al Doilea Război Mondial. Din punct de vedere structural, considerațiile generale pe marginea cadrului legislativ educațional, în speță, legislația ce vizează organizarea școlilor primare din România Mare, vor fi urmate de investigații ale programelor analitice de istorie.

Cuvinte-cheie: Istorie, învățământ primar, România, perioada interbelică, documente curriculare.

Abstract

History in Primary School Level in Romania During the Interwar Period. The development of national consciousness was one of the aims of the Romanian education system during the interwar period. History also had an important role in attaining this goal since it was a science that recreated the past by analyzing the most important deeds of the forerunners and which, by its very nature, upholds respect for the homeland and the people. The present paper aimed to carry out an examination of history's status as a

subject within the Romanian primary education system, taking as reference the period ranging between the Union of Romanian Principalities (1918) and the outbreak of the Second World War. From a structural standpoint, the broad discussion that targeted the educational legislative framework, namely the legislation aimed at organizing primary schools in Greater Romania, will be followed by a survey of the analytical history programs from that period.

Keywords: history, primary education, Romania, interwar period, curricular documents.

MAREA UNIRE ȘI NOILE PROVOCĂRI

Unirea de la 1918 a înfăptuit unul dintre idealurile poporului român, motiv pentru care ea a fost apreciată de mulți ca un act divin, drept o răsplată pentru suferințele sale de-a lungul veacurilor. La realizarea acesteia un rol important l-au avut elitele intelectuale care au știut să profite de conjunctura favorabilă de la sfârșitul Primului Război Mondial, dar, mai ales, sutele de mii de morți și de răniți care au plătit cu sângele lor bucuria românilor de a trăi într-un singur stat.

Evenimentul a avut un impact deosebit la nivelul opiniei publice. Puternic marcați, oamenii acelor vremuri s-au considerat de-a dreptul binecuvântați și au privit actul Marii Uniri ca pe un nou început, ca pe o șansă imensă a poporului român de făurire a unui viitor glorios. Conștientizau, însă, și că era nevoie de multă muncă și de reprezentanți vrednici care să facă față noilor provocări: implementarea unui plan de reforme care să confere un aspect unitar noului stat, a unui nou sistem de educație care să se bazeze pe asumarea idealului comun, cel al solidarității naționale, al devotamentului față de patrie, și a unui întreg sistem de valori care să constituie reperul fundamental al evoluției viitoare a poporului (*Învățămintul istoriei*, 1922, p. 20). Idealurile, arăta Traian Șuteu, președintele Asociației învățătorilor din Ardeal și părțile ungurene (18 octombrie 1919 – 1931) și fost deputat în Marea Adunare Națională de la Alba Iulia, „se creează din necesitățile proprii ale neamurilor.

Ele trebuie să fie în strânsă legătură cu trecutul istoric, pentru ca dezvoltarea lor culturală să se facă în mod evolutiv (...). Idealurile adevărate varsă în sufletul neamurilor energia sufletească de a se sili tot mai mult, de a se ridica pe culmea care duce la lumină” (Traian Șuteu, 1928, p. 273).

Țelul educativ al școlii interbelice a fost, așadar, formarea de buni cetățeni, de indivizi care să creadă și să lupte pentru a asigura țării un viitor strălucit. La atingerea acestuia, o contribuție marcantă a avut-o și Istoria. Ca disciplină ce păstrează vie amintirea trecutului, Istoria a reprezentat o sursă nepuizabilă de exemple ale unor eroi curajoși, ale unor personalități marcante care au plasat mereu interesul comun deasupra celui personal, fapt ce i-a determinat pe unii autori să o eticheteze drept „suflet al educațiunii naționale” (*Păstrarea și întărirea conștiinței naționale*, 1925, p. 261) și să îi recunoască contribuția decisivă în modelarea „caracterelor morale”, la formarea tipului ideal de cetățean: individul dispus să-și îndeplinească „*totdeauna datoriile față de Dumnezeu, patrie și neam*” (*Școala normală. Istoria în școala normală*, 1923, p. 4).

CONSIDERAȚII PRIVIND CADRUL LEGISLATIV AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI INTERBELIC

Din punct de vedere legislativ, învățământul românesc interbelic a stat sub semnul modernizării, acțiune începută încă din a doua jumătate a secolului precedent printr-o serie de măsuri adoptate de miniștri ai instrucțiunii cum au fost Take Ionescu (Legea învățământului primar, 1893), Petru Poni (1841-1925) sau cel care avea să fie supranumit „omul școalelor”, unul din cei mai mari reformatori ai învățământului românesc, Spiru Haret (1851-1912).

Odată cu anul 1918 și cu făurirea României Mari, școala se afla, însă, în fața unei noi provocări. Patru sisteme diferite de învățământ, dezvoltate în condiții istorice și culturale deosebite, trebuiau organizate într-o structură unitară (Corina Petrică, 2018, p. 37). Se impunea, așadar,

realizarea unor reforme care să ducă la unificare instituțională, dar, totodată, și luarea de măsuri în vederea unificării „*sufletești*”, în termenii celui care a fost chemat să-i conducă destinele, medicul și profesorul român Constantin Angelescu (Corina Petrică, 2018, p. 37).

Ministru al Instrucțiunii Publice pentru aproximativ un deceniu¹, Constantin Angelescu (1869-1948) s-a dovedit un vrednic continuator al reformelor începute de Spiru Haret. La inițiativa sa au fost elaborate și adoptate o serie de acte normative ce aveau să uniformizeze învățământul și, în același timp, să îi crească eficiența: *Legea învățământului primar și normal-primar* (1924), *Legea învățământului particular* (1925), *Legea învățământului secundar* (1928), *Legea învățământului comercial și industrial* (1936). Prima, promulgată prin decretul regal nr. 2571/24 iulie 1924, asigura unificarea învățământului primar, cu o durată de 7 ani, și, totodată, impunea obligativitatea urmării acestuia. Cea de a doua, 22 decembrie 1925, stabilea categoriile de școli particulare, precum și aspecte privind administrarea și funcționarea lor. *Legea învățământului secundar*, nr. 79/1928, publicată în MO nr. 105/15 mai 1928, trasa scopul acestui tip de învățământ, statua legătura dintre treptele și ramurile sale, condițiile ce trebuiau îndeplinite de cei care urmau a fi membri ai corpului didactic, precum și aspectele legate de drepturi și îndatoriri la locul de muncă. Totodată, modifica examenele de la sfârșit de an, cele de capacitate, de admitere la liceu și examenul de bacalaureat. În fine, ultima lege stabilea categoriile de școli comerciale și industriale, organizarea și funcționarea lor.

Revenim la legea din iulie 1924 și arătăm că, potrivit acesteia, învățământul primar forma primul grad de școlarizare și cuprindea: școala de copii mici sau grădiniile de copii (4-7 ani), școala primară (7-16 ani), școlile și cursurile pentru adulți (16-18 ani) și școlile și clasele speciale pentru copiii „*debili și anormali educabili*” (*Lege pentru învățământul primar al statului*, 1924, p. 8602). Scopul așezămintelor pentru învățământ primar se considera a fi acela de a oferi elevilor „*cultura*

elementară indispensabilă oricărui cetățean”, dar și dezvoltarea unor abilități practice, utilitare, racordate la necesitățile vieții locale (*Lege pentru învățământul primar al statului*, 1924, p. 8607).

Școala primară cuprindea șapte clase, primele patru formând temelia celorlalte grade de învățământ. Aici erau oferite elemente de cultură generală, planul de învățământ cuprinzând materii precum: „*Instrucțiune religioasă și morală*”, „*Limba română: citirea, scrierea, exerciții gramaticale*”, „*Aritmetica practică și noțiuni elementare de geometrie*”, „*Noțiuni de Istoria Românilor, de geografie și drept civic*”, „*Noțiuni de științe naturale și fizice cu aplicații practice*”, „*Noțiuni de igienă*”, „*Desen, cânt, educație fizică*”, „*Lucru manual și lucrări practice agricole (la sate) cu băieții și lucru de mână și gospodăria cu fetele*” (*Lege pentru învățământul primar al statului...*, 1924, p. 8607). La următorul nivel, respectiv cel al claselor V-VII, noțiunile generale urmau a fi aprofundate, oferindu-se, în același timp, și elemente de învățământ practic, utilitar, în funcție de înclinațiile educabililor și de cerințele regionale. O mențiune specială o reprezintă necesitatea formării unei culturi sociale și naționale, cuprinzând educația cetățenească, aspectele de morală, noțiunile de igienă individuală și socială și educația fizică (*Lege pentru învățământul primar al statului...*, 1924, p. 8607).

ISTORIA ÎN PROGRAMELE ANALITICE PENTRU ȘCOLILE PRIMARE

Așa cum am arătat, în anii ce au urmat Marii Uniri, în România coexistau mai multe sisteme de învățământ, fiecare cu documentele curriculare caracteristice, cu obiectivele și scopurile trasate în concordanță cu prioritățile statului de care au aparținut. Pași importanți în vederea unificării învățământului s-au realizat în anul 1923, prin decizia Ministerului Instrucțiunii nr. 99544. Documentul stabilea ca de la 1 septembrie 1923 în toate școlile primare de stat și „statificate” să se aplice legile, regulamentele, programele și orarele din Vechiul Regat. Acesta presupunea existența unor deosebiri între învățământul primar

organizat în mediul rural, comparativ cu cel din mediul urban, în funcție de specificul celor două tipuri de comunități, și, în consecință, se impunea și o adaptare a programelor analitice ale disciplinelor. Prevederile aveau să fie mai întâi valabile doar pentru clasele a I-a și a II-a, urmând ca ulterior ele să fie aplicate, progresiv, și celorlalte clase (*Circular către toți învățătorii din județul Bihor*, 1923, p. 1).

Istoria urma a fi studiată începând cu clasa a II-a, în școlile primare urbane, respectiv cu diviziunea a II-a, în școlile rurale, având alocate un număr variabil de ore, în funcție de clasă, de mediul de proveniență a școlii (urban sau rural) sau de profil. Din punct de vedere tematic atât în mediul urban, cât și în cel rural, documentele curriculare puneau accent pe parcurgerea unor legende și povestiri istorice, în proză sau în versuri, despre personalități și evenimente din istoria națională, preponderent medievală. Recomandau, însă, învățătorilor să insereze, în limita posibilităților, și narațiuni ale unor fapte din istoria locală. Primul an de studiu al școlii rurale, de pildă, debuta cu analiza descălecatului lui Negru Vodă, întemeietorul legendar al Țării Românești. Continua, apoi, cu *Condeiele lui Vodă*, narațiune ce redă pregătirile armatei conduse de Mircea cel Bătrân pentru lupta cu spahiii lui Baiazid, pentru ca la finalul primului trimestru să fie abordată și o temă din trecutul istoric al Transilvaniei, respectiv *Legenda lui Iancu Corvin de Hunedoara și a corbului*. În al doilea trimestru, elevii urmau a învăța despre întemeierea Cetății Neamțului și, cu privire la trecutul legendar al mănăstirilor Putna și Argeș, ultima secțiune a anului școlar fiind rezervată unor teme ca *Legenda vieții de pescar a lui Petru Rareș*, fiul lui Ștefan cel Mare, narațiunea conducătorilor răscoalei țărănimii iobage din Transilvania (1784), Horia, Cloșca și Crișan, și *Legendei întemeierii Romei*. *Descălecatul lui Dragoș Vodă*, împreună cu alte momente din istoria Moldovei (*Movila lui Burcel*, *Aprodul Purice*, *Dumbrava roșie*), erau programate pentru anul următor. Tot atunci li se vorbea elevilor și despre actele de curaj ale lui Mihai Viteazul (*Mihai și călăul*), ale postelnicului acestuia, Preda Buzescu,

despre rezistența eroică a celor 18 plăieși apărători ai Cetății Neamțului în fața armatelor regelui polon Sobieski (*Sobieski și plăieșii*), ca și despre revoluția condusă de Tudor Vladimirescu (*Circular către toți învățătorii din județul Bihor*, 1923, p. 1). Vorbim, așadar, de o cunoaștere selectivă a trecutului prin intermediul unor narațiuni în proză sau în versuri, despre o colecție de eroi și momente istorice menite să contureze românilor profilul unui popor greu încercat, însă dotat cu calități alese — răbdător, muncitor, curajos — și condus de lideri drepecți, îndrăzneți, iubitori de neam.

Tabelul 1. Studiarea istoriei în școlile primare rurale
(*Circular către toți învățătorii din județul Bihor*, 1923, p. 9)

Divizia	I	II		III	
	Clasa I	Clasa a II-a (anul I)	Clasa a III-a (anul II)	Clasa a IV-a (anul I)	Clasa a V-a (anul II)
Număr de ore/săptămână - școlile cu 1 învățător	-	$1\frac{1}{2}$		$1\frac{1}{2}$	
Număr de ore/săptămână - școlile cu 2 învățători	-	$1\frac{1}{2}$		$1\frac{1}{2}$	
Număr de ore/săptămână - școlile cu 3 învățători	-	$2\frac{1}{2}$		3	

Programele analitice de dinainte de Unirea de la 1918 au rămas valabile până în 1925 când, pe 28 august, au fost tipărite în Monitorul Oficial și variantele lor actualizate.

Acestea din urmă ofereau date introductive privind importanța studierii fiecărei discipline într-o anumită treaptă de școlarizare, stabileau conținuturile obligatorii la fiecare clasă și, totodată, ofereau

cadrelor didactice sugestii privind abordarea lor, în genere, fiind concentrate pe metode și mijloace de învățământ.

Istoria figura ca materie de sine stătătoare începând cu clasa a II-a — *vezi Tabelul 2* —, însă se recomanda abordarea povestirilor ce promovau dragostea și devotamentul față de patrie încă din învățământul preșcolar, cu mențiunea ca ele să fie introduse „nu numai de toate sărbătorile naționale, ci ori de câte ori prilejul se oferă” (*Programa analitică a învățământului primar*, 1925, p. 9685). Potrivit programei analitice, rolul istoriei în școala primară era să dezvolte elevilor spiritul civic, dragostea față de patrie, prin cunoașterea faptelor strămoșilor (*Programa analitică a învățământului primar*, 1925, p. 9697; *Programa analitică a cursului primar*, 1936, p. 4142).

Principiul de abordare a conținuturilor era în acord cu normele pedagogice contemporane, respectiv de la simplu, la complex, de la parcurgerea temelor de istorie locală, personalități, fapte, evenimente care au marcat trecutul comunității respective, la integrarea lor în istoria națională. O dată cu acesta este urmat și principiul respectării particularităților de vârstă și individuale, astfel că studierea istoriei „adevărate, bazată pe documente și fixată de istorici” (*Programa analitică a învățământului primar*, 1925, p. 9697) era programată începând cu clasa a III-a și continua până la finalizarea acestei etape de școlarizare.

Programa școlară din anul 1925 avansează și câteva sugestii metodologice (*Programa analitică a învățământului primar*, 1925, p. 9697). Dintre acestea, amintim următoarele:

- ∞ lecțiile de istorie să fie tratate cu „căldură”, cu „entuziasm”, iar povestirile să fie dramatizate astfel încât elevii să le asculte „plini de vrajă și emoțiune” și să se simtă prezenți în lumea ce li se „zugrăvește”.
- ∞ mai bună structurare a materialelor prin împărțirea textelor lungi în capitole și subcapitole, ca și evitarea supraîncărcării lecțiilor prin selectarea doar a acelor date și evenimente care au avut o conotație evidentă în procesul devenirii umane.

- ∞ evidențierea unei idei morale sau a unui îndemn patriotic.
- ∞ indicarea la hartă a localităților menționate în narațiune și utilizarea de alte mijloace didactice, gen tablouri istorice, cărți poștale ilustrate, cărți, arme și orice obiect vechi.

În plus față de cele deja amintite, se recomandă învățătorilor concentrarea pe metoda biografică, respectiv pe evidențierea vieții eroilor și a evenimentelor determinate de aceștia, autorii programei argumentând că această metodă corespunde pe deplin particularităților de vârstă ale elevilor (*Programa analitică a învățământului primar*, 1925, p. 9697).

Din punctul de vedere al conținuturilor, structura programei actuale corespundea în linii mari cu cea a documentelor curriculare precedente. Sunt, însă, și diferențe tematice. Spre exemplu, la clasa a II-a se pornește de la abordarea unor subiecte de istorie locală și sunt oferite următoarele exemple de activități: studierea legendei întemeierii localității, a unor narațiuni despre faptele personalităților cunoscute, prezentarea clădirilor „însemnate”, a vestigiilor arheologice descoperite în zonă, efectuarea unor vizite de studiu la situri din localitate sau din vecinătate. Ulterior, sunt introduse conținuturi precum „Strămoșii noștri” sau „Regele și familia regală”, pentru ca, mai apoi, să se discute legendele întemeierii voievodatelor și ale celor mai de seamă eroi din perioada medievală.

În clasele a III-a și a IV-a istoria se studiază cronologic și vizează trecutul românilor și al unor popoare cu care aceștia au intrat în contact, începând cu Antichitatea și până la Marea Unire de la 1918 (*Programa analitică a învățământului primar*, 1925, pp. 9697-9699). Mai târziu, temele sunt reluate și aprofundate, păstrându-se aceeași expunere cronologică a faptelor din trecutul național. Tot acum se manifestă și încercări de integrare a istoriei naționale în istoria universală. Astfel, la clasa a V-a se debutează cu studiul Antichității, de la daci și de la geți, până în Evul Mediu, la domniile lui Iancu de Hunedoara și a lui Matei Corvin, vorbindu-se inclusiv despre bulgari și contactele lor cu românii, despre

popoarele migratoare, despre Cruciade și despre turci, cu accent pe religia „mahomedană” și anul 1453, respectiv căderea Constantinopolului. Mai departe, la clasa a VI-a se continuă Evul Mediu cu Vlad Țepeș, domnitorul Țării Românești, și se ajunge până în modernitate, la Napoleon Bonaparte. Din istoria universală sunt selectate conținuturi privind personalități și evenimente marcante: Rusia în timpul lui Petru cel Mare, țarul care a produs schimbări colosale cu scopul alinierii Imperiului Țarist la restul Europei, și Franța Revoluției de la 1789 și a domniei lui Napoleon I. În fine, ultimul an al școlii primare debutează cu Revoluția lui Tudor Vladimirescu (1821) și continuă cu analiza istoriei românilor până la domnia lui Ferdinand și finalul Primului Război Mondial.

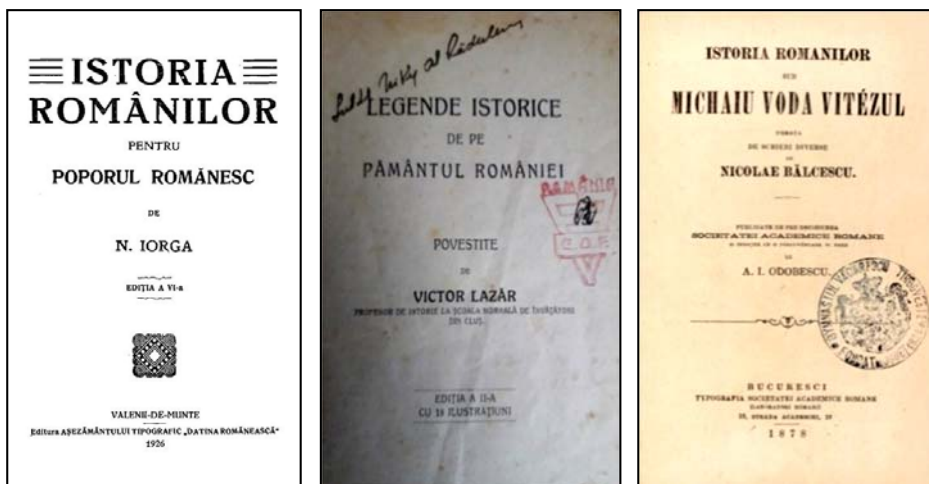
Tabelul 2. Studierea istoriei în școlile primare (Programa analitică a învățământului primar, 1925, p. 9697; Programă analitică a cursului primar, 1936, p. 4142)

	Clasa				Cl a V-a				Cl a VI-a				Cl a VII-a			
	I	II	III	IV	Băieți și fete				Băieți și fete				Băieți și fete			
Act normativ					Agricol	industrial	economic	de fete	agricol	industrial	economic	de fete	agricol	industrial	economic	de fete
Programa analitică pentru învățământul primar, aprobată prin Decretul Regal nr. 224/22 iunie 1925	-	2/2	2	2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Programa analitică a cursului primar, aprobată prin Decretul Regal nr. 578/26 martie 1936 <i>a. Orar de iarnă</i>	-	2/2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>b. Orar de vară</i>	-	2/2	2	2	-	1	1	1	-	1	1	1	-	1	1	1

Legea învățământului din 1924 a fost modificată prin Decretul Regal nr. 1956/1934 și, odată cu aceasta, au fost actualizate și programele analitice ale disciplinelor. Noile documente curriculare, aprobate prin Decretul Regal nr. 578 din 26 martie 1936, au intrat în vigoare după tipărirea lor în Monitorul Oficial, pe 13 mai 1936. O noutate a celor din urmă o reprezintă faptul că împart ciclul primar de școlarizare pe două niveluri: cel al claselor inferioare, II-IV, și cel al claselor superioare, V-VII. În genere, sugestiile metodologice pentru primul nivel, respectiv pentru clasele II-IV, corespund cu cele statuate de programa precedentă. Completările sunt aduse la nivelul claselor superioare unde se arată că studierea istoriei trebuie să depășească simpla prezentare a faptelor strămoșilor și să ofere elevilor „cea mai puternică și eficientă” lecție pentru viitor (*Programa analitică a cursului primar*, 1936, p. 4143). În acest scop, se insistă aproape exclusiv pe istoria națională, autorii accentuând importanța înțelegerii de către educabili a României „de astăzi” și a „îndatoririlor” pe care le au cetățenii acestui stat (*Programa analitică a cursului primar*, 1936, p. 4143).

Din punct de vedere metodologic, programa le recomandă profesorilor evitarea predării istoriei ca pe o simplă colecție de „date”, de „lupte” și de „fapte mărunte”. Se pronunță, în schimb, în favoarea abordării aspectelor privind viața, obiceiurile, ocupațiile și instituțiile oamenilor din trecut, astfel încât să se ofere elevilor posibilitatea efectuării unor analogii cu situațiile prezente (*Programa analitică a cursului primar*, 1936, p. 4143). Concomitent, sunt avansate și câteva idei privind studierea interdisciplinară a conținuturilor prin utilizarea de texte istorice și literare, în completarea datelor oferite de știința istorică, cu scopul creșterii expresivității faptelor învățate. O anecdotă, se arată în document, o povestire, o poezie, un cântec, o imagine, un tablou etc. „întipăresc cunoștințele și dau faptelor și figurilor din trecut nota caracteristică ce nu se poate uita”. Elevii, subliniază mai departe programa școlară, „și vor forma astfel o comoară sufletească, în care știința se va îmbina cu însușirea,

comoară pe care o vor purta toată viața și din care se vor împărtași desigur și cei din jurul lor” (Programa analitică a cursului primar, 1936, p. 4143).



Volume recomandate prin Programa școlară din 1936

Cu privire la conținuturi, nu se observă diferențe majore față de textul din 1925. Pentru clasele superioare, V-VII, sunt oferite, însă, explicații suplimentare privind tematica ce poate fi abordată și apar menționate câteva sugestii bibliografice. Așa, de pildă, în programa pentru clasa a V-a, la capitolul al VII-lea, despre domnia lui Mircea cel Bătrân, autorii programei le recomandă cadrelor didactice abordarea unor aspecte precum întinderea Țării Românești în timpul domnitorului, viața de la curtea domnească, viața negustorească și cea bisericească (Tismana, Cozia), cetățile și porturile Țării Românești. Ca lectură sunt oferite fragmente din narațiunile în versuri ale unor autori consacrați². Totodată, se observă și o reorganizare a conținuturilor, astfel că la clasa a V-a se debutează cu dacii și cu romanii, continuând șirul evenimentelor și al faptelor din istoria românilor până la domniile lui Matei Basarab și Vasile Lupu. La clasa a VI-a se prezintă situația politică și culturală a Țărilor Române începând cu domnitorii Constantin Brâncoveanu și

Dimitrie Cantemir, până la Unirea de la 1859, mai exact la prezentarea contextului național și internațional al acesteia. La ultima clasă a școlii primare este expusă însemnătatea domniei unor personalități precum Alexandru Ioan Cuza, Carol I și Ferdinand. Tot aici sunt incluse lecții despre românii aflați sub „*alte stăpâniri*”, ca și cu privire la izbucnirea și desfășurarea luptelor din cadrul Primului Război Mondial, cu accent pe contribuțiile României și însemnătatea evenimentului pentru poporul nostru.

CONCLUZII

În perioada interbelică, istoria a fost una dintre disciplinele cu un rol fundamental în formarea viitorilor cetățeni, a indivizilor dispuși să se sacrifice pentru bunul mers al națiunii. Ea a fost introdusă în curricula școlilor primare de timpuriu, de la clasa a II-a, programa recomandând abordarea povestirilor cu conținut patriotic încă de la grădiniță. Era o istorie preponderent națională, a marilor fapte și evenimente ce au marcat trecutul provinciilor locuite de români, o colecție de modele și de virtuți, de „lecții” pozitive și negative, de exemple de urmat sau, din contră, de evitat, despre a căror studiere se credea că ajută la dezvoltarea gândirii autonome a individului, la mobilizarea viitorului cetățean în luarea unor decizii cât mai eficiente pentru progresul națiunii.

Principiul educației patriotice nu a constituit o direcție nouă. El a fost afirmat cu câteva decenii înainte de către Spiru Haret³, marele reformator al învățământului românesc, cel care susținea că „*cea dintâi datorie a școlii, care trece înaintea oricărei alteia, este de a forma buni cetățeni, și cea dintâi condiție pentru a fi cineva bun cetățean este de a-și iubi țara fără rezerve și de a avea încredere nemărginită în viitorul ei*” (Istoria învățământului din România, 1993, p. 451). Noul context istoric, alipirea Basarabiei, a Bucovinei și a Transilvaniei, cu Banatul, Crișana și Maramureș, a făcut, însă, ca această cerință să se resimtă și mai puternic, mai ales că populația din aceste provincii urmasse până atunci un alt sistem de învățământ, unul

ce punea accent pe evoluția formațiunilor politice din care ele au făcut parte până atunci.

Prin urmare, după 1918, Istoria a fost chemată să ofere o viziune unitară asupra trecutului teritoriilor locuite de români, să contribuie la dezvoltarea conștiinței apartenenței la națiunea română, prin cunoașterea rădăcinilor comune, respectiv a originii daco-romane, apoi a faptelor eroice ale înaintașilor, a tradițiilor, a obiceiurilor și a tuturor acelor elemente care definesc portretul tipic al poporului. Dacă o lecție de istorie „nu poate trezi în copii sentimentul iubirii de patrie”, se arăta în programa analitică din 1936, atunci ea este „inutilă”, răpind „un timp prețios care ar fi mai cu folos întrebuințat într-o altă ramură de învățământ” (*Programa analitică a cursului primar*, 1936, p. 4142).

Din punct de vedere metodologic, documentele curriculare recomandau o abordare modernă a lecțiilor de istorie, solicitând ca ele să fie bine structurate și pline de sens, să accentueze doar evenimentele marcante, să fie însoțite de mijloace didactice adecvate și, cel mai important, să fie susținute cu căldură și cu entuziasm, astfel încât să ajute la transpunerea imaginară a elevilor în lumea descrisă.

BIBLIOGRAFIE

- Circular către toți învățătorii din județul Bihor*, nr. 2356-1923, în Școala Nouă, Oradea Mare, nr. 13-17, 1 noiembrie 1923, p. 1.
- Istoria învățământului din România*, coord. Anghel Manolache, Gheorghe Pârnuță, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
- Învățământul istoriei*, în „Învățătorul”, nr. 17-20, 15 decembrie 1922, p. 20.
- Lazăr, Victor, *Legende istorice de pe pământul României*, Institutul de Arte Grafice „Ardealul”, Cluj-Napoca, 1922.
- Lege pentru învățământul primar al statului și învățământul normal-primar*, în „Monitorul Oficial”, nr. 161, 26 iulie 1924, pp. 8602-8629.
- Păstrarea și întărirea conștiinței naționale*, în „Învățătorul”, nr. 8-10, 15 decembrie 1925, p. 261.
- Petrescu, R. Petre, *Figuri și fapte pilduitoare din trecut. Spiru Haret (1851-1912)*, în „Transilvania”, Sibiu, nr. 3, mai-iunie 1935, pp. 109-116.

Petrică, Corina, *Dr. Constantin Angelescu. Ministrul Instrucțiunii în perioadele 1922-1926, 1927-1928*, ed. Sf. Ierarh Nicolae.

Programa analitică a cursului primar, în „Monitorul Oficial”, nr. 109, 13 mai 1936, pp. 4129-4171.

Programa analitică a învățământului primar, în „Monitorul Oficial”, nr. 188, 28 august 1925, pp. 9685-9715.

Suciu, Meletiu, *Zile istorice memorabile*, în „Școala Nouă”, Oradea Mare, nr. 18, 15 noiembrie 1922, p. 6.

Școala normală. Istoria în școala normală, în „Învățătorul”, nr. 1, 1 ianuarie 1923, p. 4.

Șuteu, Traian, *Învățătorul în slujba idealului cultural*, în „Revista generală a învățământului”, 16, nr. 5, mai 1928, p. 273.

NOTE BIBLIOGRAFICE

¹ Decembrie 1918 – septembrie 1919, ianuarie 1922 – martie 1926, iunie 1927 – noiembrie 1928, noiembrie 1933-ianuarie 1938.

² Mihai Eminescu, *Scrisoarea a III-a*, Dimitrie Bolintineanu, *Mircea cel Mare și solii* și Grigore Alexandrescu, *Umbra lui Mircea - La Cozia*. Bibliografia completă se află la finalul programei și cuprinde autori precum N. Iorga, *Istoria Românilor pentru popor*, *Istoria Românilor în chipuri și icoane*, Mihai Viteazul, N. Bălcescu, *Istoria Românilor sub Mihai Viteazul*, D. Cantemir, *Descrierea Moldovei*, G. Coșbuc, *Povestea unei coroane de oțel*, N. Filimon, *Ciocoii vechi și noi*, V. Lazăr, *Legende de pe pământul României*, sau Al. Vlahuță, *Din trecutul nostru*.

³ Ideile sale cu privire la educația patriotică au fost expuse în broșura Școala naționalistă (1907), dar și într-un raport înaintat regelui Carol I, în anul 1903: „Datoria școlii este să desvolte și să întrețină iubirea de patrie. Să desvolte în sufletul tinerimii iubirea neșărmurită de țară și sentimentul solidarității naționale. Copiii, tineretul, să se convingă că strămoșii lor au fost eroii ce au luptat și și-au vărsat sângele, ea să le conserve țara care-i adăpostește astăzi. Redespteptați în inima lor aceeași aprinsă iubire de țară pe care și ei trebuie s'o aibă ca urmași ai acestor eroi. Siliți-vă a-i convinge că țara lor este cea mai bună țară, că neamul lor este cel mai viteaz, cel mai nobil, cel mai energic din toate neamurile. Existența unui popor nu este asigurată decât atâta timp cât toate elementele lui sunt strâns unite și unire nu poate fi dacă întregul popor nu crește și nu se întreține în simțirea de iubire de țară și de neam. Sufletul românesc trebuie să fie inalienabil mai mult chiar decât pământul românesc”.

„În ochii minții mele”, afirma tot Haret în anul 1905, „România viitoare nu se prezintă sub figura unui rășboinic, cu coiful în cap și cu mâna înarmată, ci sub aceea a geniului păcii și al luminii, propagând limba și cultura românească numai prin farmecul inteligenței și geniul nostru propriu național!” (Apud Petre R. Petrescu, 1935, pp. 115-116).

ARII TEMATICE ÎN PROGRAME ȘI MANUALE DE LITERATURĂ ROMÂNĂ DE LA SFÂRȘITUL SECOLULUI TRECUT. O INTRODUCERE LA STUDIUL PROGRAMULUI DE EDUCAȚIE LITERARĂ DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL OBLIGATORIU

MIRCEA BREAZ

*conferențiar universitar doctor
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

Rezumat

Investigația noastră este o introducere la cercetarea principalelor arii tematice din programele și manualele de literatură română de la sfârșitul secolului trecut. Din această perspectivă textual-tematică, sunt evidențiate anumite orientări ideologice prezente în programul de educație literară din învățământul obligatoriu, în cadrul mișcării mai generale de trecere a literaturii române de sub tutela realismului socialist, sub semnul resurecției treptate a autonomiei esteticului. În acest sens, se observă că, alături de scriitori rămași în programe încă din anii indexărilor staliniste, această deschidere reușește, în timp, să recupereze și autori valoroși din literatura autohtonă și universală. Exemplele date ilustrează faptul că tezismul literaturii de comandă ideologică este estompat constant de recursul la clasicitatea legitimatoră a scriitorilor români din secolul al XIX-lea. Se subliniază, de asemenea, că prezența acestora în programe și tematici are rolul de a induce ideea de continuitate culturală, în măsură să valideze direcțiile impuse literaturii de către ideologii regimului politic comunist. Același mecanism legitimator face ca scriitori români de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX să se regăsească alături de scriitori din a doua jumătate a secolului trecut, care, atât în anii realismului socialist, cât și

ulterior, în anii naționalismului comunist, au abdicat provizoriu sau definitiv de la prerogativele estetice ale creației literare.

Cuvinte-cheie: programe și manuale, literatură română, perspectivă textual-tematică, educație literară, învățământ obligatoriu, realism socialist, orientări ideologice.

Abstract

Thematic Areas in Romanian Literature Programmes and Textbooks from the End of the 20th Century. An Introduction to the Study of the Literary Education Programmes in Compulsory Education. Our investigation is an introduction to the research of the main thematic areas from the Romanian literature's programmes and textbooks from the end of the 20th century. From this textual-thematic perspective, certain ideological directions are emphasized that are present in the literary education programmes from the compulsory education, in the context of a more general transition of the Romanian literature from the socialist realism ward, under the sign of the gradual revival of the aesthetic autonomy. In this regard, it is considered that, along with the writers that remained in the programmes since the years of Stalinist index activity, this opening succeeds, in a certain amount of time, to regain valuable authors from the autochthonous and universal literature. The examples given illustrate the fact that ideological literature precepts are constantly overcome by the returning to the classicism that legitimates them on the base of the Romanian writers approaches from the 19th century. Subsequently, it is underlined that the presence of these writers in those programmes and in the associated thematic has the role to induce the idea of cultural continuity, meant to validate the directions imposed to the writers by the ideologues of the communist political regime. The same legitimization mechanism associated Romanian writers from the end of the 19th century and the beginning of the 20th century with the writers from the second half of the last century who, on a temporary or permanent basis, in the years of socialist realism and later in the years of national-communism, abdicated from the aesthetic prerogatives of the literary creation.

Keywords: programmes and textbooks, Romanian literature, textual-thematic perspective, literary education, compulsory education, socialist realism, ideological directions.

INTRODUCERE. LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ȘCOALĂ, ÎN CONTEXTUL POLITIZĂRII ARTEI ROMÂNEȘTI DIN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI TRECUT

Toate devenirile estetice și politizările artei românești dintre 1945 și 1989, observă Magda Cârneci (2000, 2013), pot fi interogate „din unghiul unui conflict între un model ideologic, propriu câmpului politic comunist, impus artei cu forța din exterior, și un model estetic, propriu ansamblului artei moderne europene” (Cârneci, 2000: 8). Aceeași problematică poate fi cercetată, așadar, și în cele două etape care au urmat prevalenței dogmatismului proletcultist dintre 1945-1964, ca urmare a renunțării treptate, între 1960 și 1974, la modelul cultural al realismului socialist, respectiv în etapa „noii direcții a național-comunismului”, a „polarizării câmpului cultural” și a „alternativei dintre sincronism și protocronism (1974-1980)” și în etapa „configurării postmoderniste”, dintre 1980 și 1989. Revenind asupra periodizării artei tutelate politic din România, Magda Cârneci (2013: 17-55; 59-105; 111-139) va fixa cele trei etape ale unui cadru de referință obligatoriu pentru înțelegerea evoluției artelor din anii puterii comuniste: 1. *Realismul socialist: 1945-1964*; 2. *Liberalizarea culturală: 1965-1974*; 3. *Închiderea care deschide (restaurația ideologică național-comunistă): 1975-1989*.

Pentru a avea o perspectivă mai aplicată asupra problematicei artei dirijate politic, putem include cele două perioade mai virulente ale realismului socialist din literatură și artele plastice românești (1948-1950; 1951-1964) în evoluția generală de la „proletcultism la postmodernism” pe care o propune Florin Mihăilescu (2002: 8-17, 43-48), în cadrul unei retrospective a ideologiei postbelice care vizează integrarea, într-un context explicativ mai nuanțat, a întregii discuții asupra forțării, în planul militantismului artistic, a coexistenței domeniilor estetic și ideologic, respectiv a avatarurilor estetice și a politizărilor artei românești de după 1944-1945. În ceea ce privește statutul artelor plastice, periodizarea artei angajate, propusă de Florin Mihăilescu (2002), este preluată de către

Adrian Guță (2008: 51), în următorii termeni: „etapa de tranziție (1944-1947)“, etapa „dogmatismului pur și dur (1948-1954)“, etapa „anilor unei lente emancipări (1954-1960)“, urmați de „anii «speranțelor neconfirmate» (1960-1974)“ și, în sfârșit, etapa „noii direcții a național-comunismului“, respectiv „«polarizarea câmpului cultural» (1974-1989)“. În concluzie, Adrian Guță va observa că, „în finalul construcției sale cronologice, Florin Mihăilescu sintetizează reperele de mai sus, rezultatul fiind conturarea a trei mari perioade (...): 1. intervalul «prevalenței dogmatismului proletcultist», între 1944 și 1960-1963; 2. cel al «alternativei dintre sincronism și protocronism, până prin 1980»; 3. cel al «configurării postmoderniste, după 1980 până în 1989.»“ (2008: 52).

Pe calea deschisă de stabilirea acestui cadru general, Eugen Negrici (2010, 2017) va realiza, la rândul său, o periodizare a procesului de politizare a literaturii române din a doua jumătate a secolului trecut, stabilind următoarele etape: 1. 1948-1964; 2. 1964-1971; 3. 1971-1989. Momentele de apogeu al celor trei etape vor fi atinse în anii celor „trei glaciațiuni“ comuniste: 1948, 1958, 1971 (Negrici, 2017: 245).

1. Prima etapă se desfășoară în două faze: prima (1948-1957), o fază considerată fundamentalistă, corespunde așa-numiților ani ai comunismului terorist, ai stalinismului integral din regimul dejist al primului deceniu republican, iar cea de-a doua (1957-1964) se caracterizează printr-o mimare a dezghețului ideologic, echivalentă cu o falsă destalinizare. Politizarea literaturii române în prima fază va afecta profund și condiția literaturii române în școală. Asaltul ideologic asupra fundamentelor literaturii naționale va fi evocat în termenii unui atentat la identitatea națională: „Atunci, în primii ani ai puterii comuniste, în vremea epurărilor și a arestărilor în masă, situația cercetării istoriografice era de-a dreptul disperată. Cum nu se mai puteau face trimiteri și exemplificări și cum ideea de bibliografie a textelor canonice era pulverizată, dispărea fundamentul însuși al unei istorii literare. De altfel, autoritățile comuniste amână sau ignoră chestiunea, întrucât o vreme

sunt interesate exclusiv de *primenirea ideologică a manualelor școlare de literatură română și a programelor didactice*. În 1948, *reforma sovietizată a învățământului schimbă radical compoziția de clasă a personalului didactic, înființând facultăți muncitorești care produc pe bandă, în câteva luni, «specialiști» cu origine sănătoasă (...). Tinerii studiază după materiale de propagandă cu aspect vag didactic, încropite la repezeală, pe măsură ce se publică scrieri cu mesaj comunist și se impun nume noi. (...). Prin această serie de infamii, literatura română era îndepărtată din școală și evacuată din conștiința tinerilor.*" (Negrici, 2017: 242, s.n.).

2. A doua etapă corespunde relaxării ideologice din anii micii liberalizări dintre 1964 și 1971, în care literatura română, evoluând constant în direcția reafirmării criteriului estetic, a cunoscut o înflorire fără precedent. Eugen Negrici elogiază pleiada de tineri scriitori din *Generația '60*, care a fost recunoscută ca deschizătoare de drumuri în procesul regăsirii „literaturii ca literatură”, în anii „dezghețului” ideologic și ai micii liberalizări literare care au premers și au urmat *Declarației P. M. R.* din aprilie 1964 și *Congresului al IX-lea al Partidului*, din 19-24 iulie 1965. În conștiința criticii – și mai puțin a publicului, inclusiv a celui școlar – tinerii care au debutat sub aceste auspicii au fost recunoscuți ca primi actori ai procesului de recâștigare treptată a autonomiei esteticului și de modernizare a literaturii române: Marin Sorescu, Nichita Stănescu, Nicolae Breban, Dumitru Radu Popescu, Ana Blandiana, Ioan Alexandru, Grigore Hagiu ș. a. Scriitorilor deja menționați, li se mai adaugă, pentru proză, Marin Preda, Eugen Barbu, I. D. Sîrbu, Ștefan Bănulescu, George Bălăiță, Mircea Ciobanu, Mircea Horia Simionescu, Constantin Țoiu, Augustin Buzura, Ștefan Agopian și Mircea Cărtărescu, iar pentru poezie, Mircea Ivănescu, Leonid Dimov, Ileana Mălăncioiu, Virgil Mazilescu, Emil Brumaru, Ștefan Augustin Doinaș, Ion Caraion, A. E. Baconsky ș. a.

Cu toate că proza și poezia produse după 1965 nu sunt inferioare nici chiar produselor literare ale anilor de libertate din „Arcadia

interbelică”, criticul deplânge faptul că ele nu au intrat în conștiința receptării contemporane lor și prin urmare nu le-a fost dat să-și producă efectul meritat, nici în epocă și nici în sistemul de învățământ: „Din nefericire, operele acestor scriitori și ale altora poate la fel de valoroși, introduse cu reticență în manuale și predate cu intermitență în facultăți, sunt, cu puține excepții, aproape necunoscute elevilor, studenților și publicului larg. Programele școlare și cele universitare n-au fost restructurate în funcție de existența unei perioade de creație – în mod paradoxal – fertile. Ele au păstrat, din inerție, capitolele întinse dedicate unor produse începătornice de o artisticitate incertă, ignorând, pur și simplu, câteva decenii (cele de după 1964), în care, în condiții eroice, s-a produs, totuși, literatură.” (Negrici, 2017: 112, s.n.).

3. A treia etapă este aceea a reîndoctrinării ideologice din anii comunismului național-ceaușist (1971-1989), autodefinit ca patriotism socialist. *Tezele din iulie 1971* reprezintă momentul inițial al acestei etape de restaurare ideologică neostalinistă, de revizuire a istoriei, pentru a servi cultului Conducătorului. Marcând declinul comunismului românesc, această etapă crepusculară se caracterizează prin politici culturale protocroniste, bazate pe tezele autohtonismului ideologic.

În privința realismului socialist românesc, Alex Goldiș (2011: 28-53) identifică, la rândul său, o perioadă de creștere (între 1948-1965) și una de descreștere și de instaurare a autonomiei esteticului (odată cu „dezghețul” ideologic și liberalizarea literelor, înregistrate după 1965), cu o perioadă de tranziție (între 1961-1964), reprezentând miezul tare al înlăturării realismului socialist, care s-a produs între anii 1956-1965. Alex Goldiș distinge două tipuri de realism socialist consecutive: 1. *realismul socialist „maximalist” sau integral* (1948-1953) și 2. *realismul socialist „minimalist” (nu minimal)* (1954-1965). Dacă primul realism socialist se caracterizează prin maximalism ideologic (ilustrând, prin omogenitate funciară, vârsta așa-numitului „clasicism” socialist), celui de-al doilea îi este specific minimalismul ideologic, afirmând (prin eterogenitate) reformismul sau revizionismul „modernismului” socialist.

ARII TEMATICE ÎN PROGRAME ȘI MANUALE DE LITERATURĂ ROMÂNĂ DE LA SFÂRȘITUL SECOLULUI TRECUT.

O INTRODUCERE LA STUDIUL PROGRAMULUI DE EDUCAȚIE LITERARĂ DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL OBLIGATORIU

Nu mai încape nicio îndoială că studiul literaturii române în școală la sfârșitul secolului trecut era parte a unui vast program ideologic de reeducare social-artistică, care s-a reflectat în programele și manualele de literatură română de la sfârșitul secolului trecut, în cadrul mișcării mai generale de trecere a literaturii române de sub tutela realismului socialist, sub semnul resurecției treptate a autonomiei esteticului.

Între 1948 și 1989, metodologia literaturii române a oferit spații largi pentru tutelarea și manipularea politică a acțiunii didactice, pe baza concepției materialist-dialectice și istorice emanate de documentele ideologice ale Partidului Unic și propagate de timpuriu în învățământ. Un exemplu în acest sens este articolul *Resursele educative ale literaturii române* de Alexandru Bojin (1980: 16-20), document programatic care prefățează *Îndrumările privind predarea literaturii române* (Bojin, 1980: 21-119), în care se pornește de la premisa că țelul artei angajate în general este „de a influența sentimentele, voința și gândirea omului, de a-i transmite anumite cunoștințe, o anumită apreciere a fenomenelor realității.” (Bojin, 1980: 17). Interogând această forță de influențare a literaturii din perspectiva caracterului ei militant, autorul consideră că studiul literaturii române în școală trebuie să realizeze cu prioritate educația tineretului, formarea unei conștiințe noi, revoluționare a tinerelor generații: „Este necesar să se nască în conștiința lor puternice sentimente de dragoste pentru pământul strămoșesc (...), pentru glorioasele sale tradiții, devotamentul nețărmurit față de orânduirea socialistă și față de Partidul Comunist Român, înalta responsabilitate pentru întregul mers al construcției socialiste, pentru înfăptuirea în cele mai bune condiții a politicii partidului. (...) Elevii să fie educați în spiritul

celui mai autentic patriotism socialist și al internaționalismului proletar.” (Bojin, 1980: 17).

Noile programe școlare și cunoașterea metodologiei moderne erau chemate și ele să răspundă la „întrebarea-cheie” referitoare la căile prin care resursele educaționale trebuie transformate în factori în măsură să modeleze conștiința elevilor: „Problema de maximă importanță care se pune pentru profesorul de literatură română la toate clasele este de ordin practic, metodologic: cum să realizeze educația elevilor prin studierea literaturii române, cum să procedeze pentru descoperirea sensurilor majore ale literaturii și cum să acționeze pentru influențarea conștiinței elevilor prin studierea literaturii române.” (Bojin, 1980: 20).

Datorită gradului lor mai ridicat de conservatorism, programele și manualele de literatură română de la sfârșitul secolului trecut, deși prescriau studiul lecturii literare în anii „dezghețului” ideologic și ai liberalizării literelor, înregistrate după 1965, ele continuau să păstreze, inertial, și unele repere (autori și texte obligatorii sau suplimentare) specifice fazelor anterioare de evoluție a mișcării literare naționale. În acest sens, observam deja că cei mai reprezentativi scriitori din *Generația '60*, deschizători de drumuri ai modernismului nostru literar, nu și-au găsit – decât cu rare excepții – locul și consacrarea în programele și manualele timpului lor. Acesta a fost cazul unor poeți sau prozatori de valoare a lui Marin Sorescu, Nichita Stănescu, Ion Gheorghe, Cezar Baltag, Ilie Constantin, Grigore Hagiu, Ana Blandiana, Gabriela Melinescu, Fănuș Neagu, Nicolae Velea, Vasile Rebreanu, Nicolae Țic, Nicolae Breban, Ștefan Bănuțescu ș. a. Aceasta a făcut ca programul de educație literară din învățământul obligatoriu să fie oarecum anacronic și să se caracterizeze prin doze constante de eterogenitate și perimare, observabile și în ordinea cercetării documentelor curriculare din învățământul obligatoriu (preșcolar, primar și secundar) la care ne vom referi în continuare.

În etapa micii liberalizări dintre anii 1965 și 1971, *Tematicile de studiu individual pentru colocviul de gradul II în învățământ* (Tematicile, 1971: 3-8) propuneau, pentru ciclul preșcolar, arii tematice înnoite, urmare a revizionismului *Directivelor C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățământului în R.S. România aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22-25 aprilie 1968*. Decalogul tematic al literaturii pentru copii ajungea astfel să consfințească următoarea problematică (Tematicile, 1971: 7-8):

- ∞ Copilul și năzuințele lui. Aspecte ale vieții de ieri și de azi oglindite în operele literaturii pentru copii;
- ∞ Dragostea și grija părinților față de copii; dragostea copiilor față de părinți și frați;
- ∞ Aspecte de conduită, ascultare, dezaprobarea neascultării, politețea, deprinderi de comportare civilizată;
- ∞ Tema prieteniei, tovarășiei, solidarității colectivului; dezaprobarea egoismului, îngâmării, individualismului și nesociabilității;
- ∞ Tema sentimentului de dreptate, cinste, sinceritate, curaj, hărnicie, dezaprobarea minciunii, necinstei, fricii și lenei;
- ∞ Omul și munca sa. Dragostea și respectul față de muncă și oamenii muncii;
- ∞ Natura patriei, frumusețile și bogățiile ei oglindite în literatura pentru copii;
- ∞ Aspecte ale fenomenelor naturii: caracteristicile animalelor, păsărilor și plantelor;
- ∞ Trecutul glorios al poporului nostru;
- ∞ Construirea vieții noi oglindite în literatura pentru copii.

Alături de scriitori români sau ruși rămași în programe încă din anii indexărilor staliniste de după 1958, această deschidere reușește să recupereze și autori valoroși din literatura autohtonă și universală, între care: Petre Ispirescu, Mihail Sadoveanu, Nina Cassian, Gellu Naum, Mioara Cremene, Vladimir Colin sau Alexandru Mitru, ca și Vladimir Maiakovski, Lev Tolstoi, A. S. Pușkin, H. C. Andersen, Frații Grimm sau

Charles Perrault. Tezismul literaturii de comandă ideologică din perioada imediat anterioară (1957-1964) este estompat acum de recursul la clasicitatea legitimatoră a scriitorilor din secolul al XIX-lea: Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu, Ion Creangă. Cu toate acestea, invocarea exemplarității „clasicilor” de către fundamentalistii Partidului Unic, din perspectiva propagandistică a „cultului capodoperelor”, ține, după Eugen Negrici (2017: 39, 42), de o tactică diversionistă de tabuizare, de confiscare a ideii de „patrimoniu național inalienabil”, de întreținere a unei mistici a permanenței valorilor, menită să prevină derapaje în zona estetismului elitist: „În special școala – cu conformismul, docilitatea, cuminența, inerția, didacticismul ei inerent și într-un fel acceptabil – a avut și are o contribuție covârșitoare în transformarea consimțământului nostru, până la un punct necesar, în dogmă, în preschimbarea admirației în admirație necondiționată și în supunere canonică. Noțiuni precum *clasici* și *capodoperă* sunt consolidate prin autosugestie și profită de autoritatea tradiției. (...) Trebuie spus, însă, că nu numai în comunism, ci oricând și oriunde, exemplaritatea deschide calea tuturor dogmatismelor și dă argumente autorilor de directive și ucazuri ideologice, deoarece până și aceștia simt nevoia să se raporteze la un ideal. Miza pe clasici duce la dirijism și intoleranță, dă sugestii autorităților, fortifică mentalitatea normativ-restrictivă, îngheață ierarhiile și schimbarea, monitorizează literatura și arta.”

Prezența acestora în programe și tematici are rolul de a induce ideea de continuitate culturală, în măsură să valideze direcțiile impuse literaturii de către ideologii noului regim politic instaurat după 1948. Același mecanism legitimator face ca scriitori români de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX să se regăsească alături de scriitori din a doua jumătate a secolului trecut, care, atât în anii realismului socialist deșert, cât și ulterior, în anii naționalismului comunist ceaușist, au abdicat provizoriu sau definitiv de la prerogativele estetice ale creației literare. De aici, neobișnuita alăturare dintre George

Coșbuc, Alexandru Vlahuță, Al. I. Brătescu-Voinești, Șt. O. Iosif, Emil Gârleanu, George Topârceanu, Otilia Cazimir, pe de o parte, și Marcel Breslașu, Veronica Porumbacu, Elena Dragoș, Mihai Beniuc, Cicerone Theodorescu, Dan Faur, Rusalin Mureșanu sau Eusebiu Camilar, pe de altă parte. Încă o dată inspirat, Eugen Negrici fixează polemic realitatea acestui peisaj literar hibrid: „Uimitoare este cota de prestigiu atinsă în regimul comunist – furnizor de spaime – de unii dintre scriitorii noștri ale căror biografii nu oferă prea multe argumente schimbărilor radicale de optică de mai târziu. Numai anormalitatea unei societăți și a unei literaturi, ale căror sisteme de valori, aflate sub presiunea ideologică, nu reușesc să se așeze, poate să explice asocierea, în imaginarul popular, a unor personaje ca Bogza, Jebeleanu, Macovescu, Stancu, Arghezi, Paler cu simbolurile verticalității (copacul în furtună, farul, coloana). (Negrici, 2017: 62).

Cu adevărat surprinzătoare, însă, pentru orientarea reformistă a tematicii preșcolare sunt unele trimiteri bibliografice aferente acestei noi ordini tematice (*Unele probleme ale literaturii pentru copii*, 1967), unde întâlnim neașteptate considerații critice referitoare la abordarea acestui tip special de literaritate, de pe poziții estetice, cele mai multe – valabile și astăzi: Aurel Martin, *Un criteriu obligatoriu în poezia pentru copii: criteriul estetic* (1967: 5-20); Matei Călinescu, *Tudor Arghezi și universul copilăriei* (1967: 21-29); Gellu Naum, *Creația artistică destinată copiilor. Opinii cu privire la poezia pentru copii* (1967: 30-37).

Programele școlare și manualele pentru învățământul primar se înscriau pe o axă de evidentă continuitate cu reperele prescrise partinic în cazul repertoriului tematic al literaturii pentru copii din învățământul preșcolar. Componenta educației patriotice trimitea, desigur, la relevarea realizărilor statului socialist, dar accentul cădea acum asupra componentelor morale și estetice ale educației, chiar dacă uneori în formulări desuete: formarea unor reprezentări și sentimente etice, cu privire la personajele și întâmplările din lecturile studiate, dezvoltarea

simțului estetic și a dorinței se a cultiva frumosul, folosindu-se, pentru aceasta, ceea ce se considera atunci că reprezintă cele mai valoroase texte din literatura noastră și din literatura universală.

Spre exemplu, *Programa de citire și lectură literară pentru clasa a III-a* (1970: 7-11) stabilea arii tematice axate pe înțelegerea realistă a tuturor aspectelor din natură și societate. Alternând perspectiva sincronistă cu cea protocronistă, dezvoltările specifice indicate se constituie într-o veritabilă hartă ideo-estetică, document de epocă evident amalgamat, din care reproducem mai jos selectiv:

1. Școala și familia:

- ∞ Aspecte din viața de elev: întâmplări din prima zi de școală, din excursie, de la joacă, din tabără, activități utile în școală și acasă;
- ∞ Condiții noi create de P. C. R. și statul nostru socialist pentru viața școlarilor: toți copiii patriei se bucură de dreptul la învățătură, primesc gratuit manuale școlare și învață în școli spațioase și bine utilate;
- ∞ Prețuirea vieții fericite pe care o trăiesc copiii noștri astăzi, în contrast cu viața grea din trecut a copiilor săraci;
- ∞ Datoria școlarilor de a-și iubi țara și partidul. Dovedirea recunoștinței lor față de patrie și partid, prin dragostea pentru învățătură, pentru muncă, respectarea disciplinei, manifestarea spiritului de tovarășie și a celui umanitar, cultivarea cinstei, sincerității și curajului;
- ∞ Păstrarea și îngrijirea bunului obștesc. Contribuția elevilor la înfrumusețarea școlii;
- ∞ Aspecte din viața copiilor în familie. O familie model pentru organizarea vieții ei. Se vor face referiri la folosirea chibzuită a timpului, la un anumit ritm de muncă, la respectul și ajutorul reciproc dintre membrii familiei. Să se reliefeze datoria copiilor de a respecta munca celorlalți membri ai familiei și de a îndeplini unele sarcini în gospodărie, de a se îngriji personal, de a îngriji

camera de locuit, de a păstra în ordine cărțile și îmbrăcămintea. Pentru evocarea unor aspecte ale copilăriei se pot folosi fragmente din literatura română și universală: *Copii zburdalnici* (din Ion Creangă și George Coșbuc), *Copii fără copilărie* (din Edmondo de Amicis și H. C. Andersen).

2. Orașul, satul, munca:

- ∞ Aspecte din viața specifică a orașelor noastre astăzi, în contrast cu trecutul: construcții, fabrici, întreprinderi, instituții culturale, sportive, parcuri de odihnă și distracție;
- ∞ Aspecte din viața nouă a satelor noastre: cooperative agricole de producție, I.A.S., magazine noi, activitate culturală etc.;
- ∞ Pitorescul satelor noastre: un sat de munte, un sat de deal sau un sat de șes;
- ∞ Înfățișarea unor locuri de muncă specifice unor profesii care par mai interesante la această vârstă (sub formă de povestiri): munca forestieră (în pădure), la stână, la o fabrică de jucării (micii roboți), în culisele circuitului, într-o tipografie etc.

3. Din trecutul de luptă a poporului român pentru libertate națională, dreptate socială și progres:

- ∞ Patria, pământ strămoșesc, apărată cu sângele fiilor ei:
 - Câteva episoade din istoria patriei: viața strămoșilor noștri; evenimente petrecute în timpul celor mai reprezentativi domnitori (Mircea cel Bătrân, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul etc.)
 - Evenimente din lupta poporului român pentru o viață mai bună, fapte de vitejie ale poporului în lupta pentru libertatea patriei:
 - Viața grea a țăranilor exploatați în trecut: Răscoala țăranilor sub conducerea lui Horea, Cloșca și Crișan; 1821 – Mișcarea condusă de Tudor Vladimirescu; Anul revoluționar 1848 –

Nicolae Bălcescu și Avram Iancu; 24 Ianuarie 1859 – Războiul pentru Independență (Vasile Alecsandri); Răscoala din 1907;
- Figuri de eroi ai clasei muncitoare care au luptat pentru făurirea unei vieți noi în patria noastră: Grivița, 1933.

- ∞ Legende despre unele monumente vechi de artă din patria noastră (legenda mănăstirii Putna, a mănăstirii Curtea de Argeș etc.);
- ∞ Oameni de știință, de cultură și artă care au contribuit la progresul și renumele țării: Aurel Vlaicu, Ciprian Porumbescu, Nicolae Grigorescu;
- ∞ Povestiri despre viața scriitorilor care au iubit poporul și au scris pentru el: Ion Creangă, Vasile Alecsandri, George Coșbuc.

4. Patria socialistă:

- ∞ Forța creatoare a poporului, sub conducerea înțeleaptă a P. C. R., a schimbat chipul patriei;
- ∞ București, inima țării, capitala patriei noastre dragi;

5. Cinstirea patriei, a eroilor și a marilor ei conducători:

- ∞ Sărbători: 23 August – ziua eliberării patriei noastre de sub jugul fascist; 30 Decembrie – ziua proclamării Republicii; 1 Mai – ziua solidarității internaționale a celor ce muncesc; 25 Octombrie – ziua armatei noastre populare;
- ∞ Poeții și scriitorii cântă frumusețea naturii patriei, hărnicia și bucuria muncii;
- ∞ Poporul nostru luptă pentru apărarea păcii, alături de toate popoarele iubitoare de pace și progres;

6. Deprinderi de comportare civilizată:

- ∞ Atitudini etice: dragostea pentru adevăr, cinstea și conștiințiozitatea, curajul, modestia, spiritul autocritic, ocrotirea celor mici, a animalelor și a plantelor.

Atunci când este vorba de manuale de autor, ca în cazul cărții de *Citire pentru clasa a III-a* reeditat în 1982 (Ion Șerdean, Florian Dițuleasa, Eliza Paveliu, Editura Didactică și Pedagogică), atingerea obiectivelor

specifice citirii, lecturii și compoziției este vizată atât prin (I) textele obligatorii (originale, canonice), cât și prin două categorii de prelucrări de texte: (II) prelucrări după creații de autor și (III) prelucrări tematice, texte didactizate aparținând, într-un fel sau în altul, autorilor manualului:

(I) Texte obligatorii: Tiberiu Utan, *Partidului*; Al. Donici, *Musca la arat*; Alexe Mateevici, *Limba noastră*; Mihai Eminescu, *Mircea cel Bătrân și Baiazid*, *Revedere*; Octavian Goga, *Toamna*, *Sara*; George Topârceanu, *Acceleratul*; Mircea Micu, *Tatăl meu*; Șt. O. Iosif, *Bunica*; Petru Demetru Popescu, *Răsplata muncii*; Otilia Cazimir, *Ziua Republicii*, *De pe-o bună dimineață*; Vasile Voiculescu, *Ghici ce e!*; Vasile Alecsandri, *Hora Unirii*; Bogdan Petriceicu Hașdeu, *Bradul*; Mircea Sântimbreanu, *Ară și cu două mâini*; Demostene Botez, *De ziua femeii*; George Coșbuc, *Vestitorii primăverii*; Victor Tulbure, *Ne angajăm*; Tudor Arghezi, *Paza bună*; Nicolae Labiș, *Partidului*; Iuliu Roșca Dormidont, *Imn eroilor*; Ion Brad, *Copiilor din lumea-ntreagă*; Horváth Imre, *Pământ însořit*;

(II) Prelucrări după creații de Marin Preda (*Cum începe toamna*), Alexandru Vlahuță (*Din viața dacilor*), Octav Pancu-Iași (*Fetița care l-a luat pe «Nu» în brațe*), Mihail Sadoveanu (*Războaiele lui Traian cu Decebal*, *Lupta de la Podul Înalt*, *Veverița*), Barbu Delavrancea (*Iarna*), Nicolae Labiș (*Prin locurile pe unde a trăit Ion Creangă*), Geo Bogza (*Drumul Oltului*), Eugen Jianu (*Ce se întâmplă sub zăpadă*), Virgil Carianopol (*Ce-ți dorim noi astăzi*), Ion Ghica (*Din anii de școală ai lui Nicolae Bălcescu*), Zaharia Stancu (*În anul 1907*), Lucian Blaga (*Visul împlinit*), Calistrat Hogaș (*Furtuna*), Cezar Petrescu (*Vara cea luminoasă*), Fănuș Neagu (*La câmpie*), Dan Deșliu (*23 August, ziua eliberării patriei*), Ana Blandiana (*Făgăraș*).

(III) Prelucrări tematice, texte didactizate de către autorii manualului: *Din nou la școală*, *Munca ne e dragă*, *Să ne păstrăm sănătatea*, *Podoabe ale Argeșului*, *Mâinile*, *București*, *inima țării*, *Monumentul de la Putna*, *Povestea „Luminiței”*, *Horea Cloșca și Crișan*, *Oamenii și Luna*, *Fiul și mama*, *Cântec lui Avram Iancu*, *Ce știm despre foc*, *Atunci, în februarie*, *Lumină și culoare*, *Porțile-de-Fier*, *Aurel Vlaicu*, *Ciprian Porumbescu*, *Cântec de 1 Mai*,

Delta Dunării, Patria mea, Vara; Literatură populară: Cântecul lui Mihai Viteazul, Un ostaș de-al lui Țepeș, Sorcova, Un flăcău de ispravă.

Alături de texte originale, prelucrări regăsim și în capitolul de *Texte pentru lectură*:

(I) Texte originale: Emil Gârleanu, *Căprioara*; Barbu Delavrancea, *Bunicul*; George Lesnea, *Ca-n datina străbună*; Ion Creangă, *La scăldat*;

(II) Prelucrări după Vladimir Colin (*Deșteptăciunea proștilor*), Petre Ispirescu (*Judecata vulpii*), Alexandru Odobescu (*Vulpea bearcă*), Mihail Sadoveanu (*Luarea Griviței, Mărășești*), Ion Agârbiceanu (*Darul lui Moș Miron*), Nina Stănculescu (*Nioka*).

Lista de cărți pentru lectura în afară de clasă este, însă, prea apropiată tematic și stilistic de creațiile literare obligatorii, de unde o anumită supraîncărcare și lipsă de atractivitate a lecturilor suplimentare recomandate (unele neschimbate de cel puțin 10-15 ani!): Vasile Alecsandri, *Pasteluri (Toamna țesătoare)*; Dimitrie Bolintineanu, *Legende istorice*; Ion Agârbiceanu, *File din cartea naturii*; Ion Creangă, *Povestiri (Inul și cămeșa, Acul și Barosul, Moș Ion Roată și Unirea)*; Barbu Delavrancea, *Povestiri (Bunicul, Bunica)*; Ioan Slavici, *Basme (Doi frați cu stea în frunte)*; George Topârceanu, *Poezii (Balada unui greier mic, Rapsodii de toamnă)*; Tudor Arghezi, *Cartea cu jucării*; Mihail Sadoveanu, *Făt-Frumos Măzărean*; Cezar Petrescu, *Fram, ursul polar*; Petre Dulfu, *Isprăvile lui Păcală*; Eusebiu Camilar, *Stejarul din Borzești*, Maria Banuș, *Prin orașul cu minuni*; Nina Cassian, *Curcubeul (Chipuri hazlii pentru copii)*; Călin Gruia, *Povești (Izvorul fermecat)*; Victor Eftimiu, *Omul de piatră (Povestirile lui Moș Cocoș Cocoloș), Dreptatea lui Vodă*; George Nestor, *Vodă Cuza la Hanul Cucului*; Eugen Jianu, *Căsuțe și cuiburi, Locuitorii Deltei, Locuitorii pădurii*; David Sava, *Bristena, fiica dacilor*; Ion Brad, *Cele patru anotimpuri*; Nicolae Labiș, *Moartea căprioarei*; Viorica Dinescu, *Din isprăvile lui Nastratin Hoge*; A. A. Milne, *Winnie – ursulețul*; Alexandru Mitru, *Traista cu povești (Povestiri despre Păcală, Găina cu ouăle de aur)*; La Fontaine, *Fabule*; Frații Grimm, *Povești*; Theodor Storm, *Trude, zâna ploilor*; Lewis Carroll, *Peripețiile Alisei*

în țara minunilor; Selma Lagerlöf, *Vulturul Gorgo*; Vladimir Dmitrievici Bonci-Bruevici, *Lenin și copiii*; Grigore Alexandrescu, *Câinele și câțelul*; Mihai Eminescu, *Ce te legeni...*; Mircea Sântimbreanu, *Ce mai faci, bunico?*; *Antologia Noi creștem odată cu țara*.

Odată cu revoluția socialistă, o realitate afectivă și spirituală inedită se va impune și în aria tematică a literaturii din programele și manualele școlare pentru clasele V-VIII, care amalgamează temele „clasicismului socialist” și ale „modernismului socialist”, adică cele corespunzătoare atât realismului socialist „maximalist” (1948-1953), cât și realismului socialist „minimalist” (1954-1965). Întrucât au fost elaborate în 1975 și revizuite în 1977, 1980 și 1983, cele două programe pentru învățământul general obligatoriu – *Programa de limba și literatura română pentru clasele V-VIII. Aprobata cu nr. 41504/ 1980*, respectiv *Programa de limba română pentru clasele V-VIII. Aprobata cu nr. 41039/ 1983* – vor reflecta, așadar, atât direcțiile „dezghețului” ideologic și ale micii liberalizări literare dintre 1964-1971, cât și tendințele de reîndoctrinare ideologică din anii comunismului național-ceaușist (1971-1989), caracterizată prin politici culturale protocroniste, bazate pe tezele autohtonismului ideologic. Prin urmare, această nouă hartă ideo-estetică hibridă va impune un repertoriu tematic la rândul său eterogen:

- ∞ *Literatura de șantier muncitoresc și poezia-reportaj*: dragostea față de patrie, descrierea frumuseților și a bogățiilor ei în evul socialist (natura biruitoare, șantiere grandioase, așezări omenești, construcții mărețe: orașe și sate, fabrici și uzine, hidrocentrale și termocentrale, agricultură mecanizată, păduri de sonde etc.);
- ∞ *Literatura mesianismului revoluționar*. Poezia acestui sector tematic dă un impuls idealizator reprezentării trecutului și asociază meditației lirice un spirit profetic, izbucniri vaticinare, poezia organizându-se astfel ca o originală sinteză de militantism progresist și lirism reflexiv:
 - Celebrarea istoriei prezentului în semnificațiile ei majore;

- Prezentarea unor aspecte din viața eroilor care au luptat pentru libertatea și fericirea poporului (curajul cu care au înfruntat dușmanii din țară și din afara ei, devotamentul față de cauza clasei muncitoare și dârzenia lor în lupta pentru această cauză, seninătatea în fața morții, încrederea în victoria finală a maselor populare etc.);
- Continuitatea, în anii realismului socialist, a idealurilor revoluționare din secolul al XIX-lea;
- Romantismul vizionar: literatura civică, agitatorică, cu tendințe de universalitate: solidaritatea umană, faptele eroice ale omului, celebrarea păcii;
- Romantismul polemic, vegheat de luciditate, ale cărui comandamente profetice sunt orientate uneori spre pamflet.
- ∞ Literatura marilor episoade morale:
 - Meditația etică: relevarea valorilor etice specifice contemporaneității;
 - Descrierea entuziasmului oamenilor muncii din patria noastră, conduși de Partidul Comunist Român, în realizarea unei vieți libere și fericite (transformarea satelor și orașelor patriei, prin munca însuflețită a oamenilor de diferite naționalități, culturalizarea satelor și apropierea lor de orașe);
 - Literatura de notație directă: trăirea dramatică a vieții cetății;
 - Lirismul polemic și vizionar: poezia alegoriilor combative, pe tema luptei cu inerția individuală, a persistenței în conștiințe a unor prejudecăți deghizate;
 - Literatura plenitudinii morale, a conștiinței unității existenței, în determinările ei reale: realismul critic și prestigiul rațiunii morale, lirica de confesiune socială și atitudine etică, poezia de notație civică și de observație morală, poezia, poemul epic și măreția valorilor morale ale epocii.

- ∞ Problemele omului și ale destinului său în istorie:
 - Literatura întemeiată pe prelucrarea biograficului;
 - Simbolurile destinului uman într-o nouă fază a istoriei: destinul omului nou, în societatea comunistă;
 - Epiczarea alegorică în exprimarea dragostei față de Partidul Comunist Român, călăuzitorul și îndrumătorul poporului nostru, prin conducătorii lui luminați.
- ∞ Demistificarea poeziei și reluarea legăturii cu realitatea:
 - ipostaze lirice ale recuceririi universului într-o expresie nemijlocită: poezia cotidianului înțelege și ca poezia a sublimării realului prin mijlocirea notației, relevarea constatativă a cotidianului din viața noastră, intuiția elementelor primordiale, apropierea degajată de cotidian;
 - poezia-parabolă, al cărei material concret de evocare este ales cu precădere din realitatea imediată: introducerea elementelor din sfera cotidianului în viziuni lirice vaste.
- ∞ Tema luptei cu transformările lăuntrice și a sentimentului evoluției interioare:
 - Poezia metamorfozelor realității interioare: nuanțele interioare ale pitorescului, luminarea interioară a faptelor, substanțializarea și interiorizarea liricii gnomice;
 - Jurnalul vârstelor interioare: observarea și clasarea lirică sau epică a elanurilor și a neliniștilor interioare, ca proiecții ale unor stări de spirit, simțul acut al duratei subiective;
 - Nostalgia după candoarele copilăriei și ale adolescenței, intuirea sufletului infantil și juvenil, oscilarea între adolescență și maturitate, autenticitatea transcrierii emoțiilor, a neliniștilor, a melancoliilor hotarelor nestatornice dintre vârste.
- ∞ Semnificații actuale ale romantismului și ale realismului socialist:
 - De la elementaritate la transfigurarea concretului: umanismul socialist, celebrarea creației, enigma genezelor;
 - Mitologia poetică a cotidianului și poezia elementelor, redescoperirea realului minor.

La clasele a VII-a și a VIII-a, de exemplu – manuale din 1975, revizuite în 1977 și reeditate în anii '80 – repertoriul tematic specific deopotrivă „clasicismului socialist” și „modernismului socialist” se susținea pe următoarele texte obligatorii și lecturi suplimentare:

- ∞ Clasa a VII-a. I. Texte obligatorii: Mihai Beniuc, *Fiul patriei*; Tudor Arghezi, *Mamă Țară*; Mihail Sadoveanu, *Taine*; Literatură populară. Doine și cântece populare: *Mult mi-e dor și mult mi-e sete, Sub un fag, lângă tulpină*; Geo Bogza, *Rarăul*; Ion Horea, *Cartea*; Mihai Eminescu, *Călin (file din poveste)*, *O, rămâi*; Nicolae Bălcescu, *Românii supt Mihai-Voievod Viteazul*; George Coșbuc, *Pașa Hassan*; Dragoș Vicol, *Ultima brazdă*; Octavian Goga, *Dăscălița*; Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*; Vasile Alecsandri, *Dan, căpitan de plai*; Ion Agârbiceanu, *Fefelega*; Lucian Blaga, *Lucrătorul*; Traian Coșovei, *Hunedoara*; Literatură populară. Balada: *Mănăstirea Argeșului*; Literatură populară. Proverbe și zicători; Eugen Barbu, *Soarta unui om*; Mihai Beniuc, *Sunt frunza ta...*; II. Lecturi suplimentare: George Coșbuc, *Graiul neamului*; Barbu Delavrancea, *Patrie și patriotism*; Mihai Codreanu, *Comoara neamului*; Alexandru Mitru, *Viteazul Dapix și fiica lui, Gebila*; Marin Preda, *Soldatul cel mititel*; Theodor Balș, *La Fântâna Mioriței*; Nicolae Labiș, *Scrisoare mamei. De Anul Nou*; Alfred Margul Sperber, *Partidul*;
- ∞ Clasa a VIII-a. I. Texte obligatorii: Ion Brad, *Istorie*; Zaharia Stancu, *Patria*; Alexandru Vlahuță, *Țara. Poporul*; Eugen Jebeleanu, *Stăpânul*; Geo Bogza, *Dobrogea! Dobrogea!*; Literatură populară: *Codrile, Măria ta, Miorița*; Mihai Eminescu, *Mai am un singur dor*; George Coșbuc, *Vara*; Calistrat Hogaș, *Singur (fragmente)*; George Topârceanu, *Rapsodii de toamnă*; Ion Creangă, *Amintiri din copilărie (frag.)*; Nicolae Labiș, *Mama*; Gala Galaction, *La Vulturi*; Alexandru Davila, *Vlaicu-Vodă*; Mihail Sadoveanu, *Neamul Șoimăreștilor (frag.)*; Octavian Goga, *Plugarii*; Emil Isac, *Minerul*; Vasile Voiculescu, *Imn muncii*; Dumitru Radu Popescu, *Mări sub pustiuri*; Nicolae Labiș, *Comunistului*; Marin Preda, *O oră din august*; Marin

Sorescu, *Astfel*; Nichita Stănescu, *Noi*; II. Lecturi suplimentare: Literatură populară: *Visul lui Tudor Vladimirescu*; Mihai Eminescu, *Făt-Frumos din tei*; Tudor Arghezi, *Balada Unirii*; Lucian Blaga, *Țară*; Victor Eftimiu, *Lui Eminescu*; Ana Blandiana, *Doină*; Adrian Păunescu, *Truda comună*; Ioan Alexandru, *Transilvania*; Laurențiu Fulga, *Despre o trestie visătoare* (frag.); Fănuș Neagu, *Dincolo de nisipuri*.

În același interval de referință, harta ideo-estetică pe care se întemeiau reperele textual-tematice ale studiului lecturii literare în școlile și secțiile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare etala, evident, la o scară redusă, o configurație textual-tematică similară. Astfel, elaborat pe baza programei și a manualului aprobate de Ministerul Educației și Învățământului cu nr. 122166/ 1971, *Îndrumătorul* pentru predarea literaturii române în școlile și secțiile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare (1971) viza organizarea studiului lecturii literare pe domenii care ordonau cele trei categorii textuale propuse – *texte originale* (60 %), *texte prelucrate* (5 %) și *texte întocmite* (35 %) – într-o distribuție care, la clasa a V-a de exemplu, cunoaște următoarea configurare tematică:

1. Dragostea față de patrie, față de partid, față de eroii clasei muncitoare, oglindită în lecturile studiate (*Patria* de Ion Brad, *Partidul* de Mihai Beniuc, *Filimon Sârbu* după Petre Iosif, *Pe meleagurile patriei*, *Satele și orașele patriei*);
2. Casa părintească și școala, al doilea cămin al nostru (*Casa părintească*, *La școală*, *Timpul. Ceasul*);
3. Aspecte din viața copiilor prezente în lecturile studiate (*La cireșe* după Ion Creangă, *Iarna pe uliță* de George Coșbuc, *La școală*, *La spectacole*, *La librărie*, *Pe meleagurile patriei*);
4. Dragostea și grija părinților pentru copiii lor, învățături pentru viață, morala muncii, însușirile omului din popor (*Fiului meu* de Eugen Jebeleanu, *Cântec* de George Coșbuc, *Căprioara* de Emil Gârleanu, *Leneșul și măgarul* după Alexandru Mitru, *Păcală avocat*);

5. Descrierea naturii în lecturile studiate (*Balada unui greier mic* de George Topârceanu, *Ce te legeni...* de Mihai Eminescu, *Iarna pe uliță* de George Coșbuc, *Mureșul și Oltul* după George Coșbuc).

Se poate observa că ordinea tematică era de asemenea infuzată politic, deși supravegherea ideologică devenise mult mai reținută decât în primele două decenii republicane: „Conținutul textelor a fost selectat în vederea dezvoltării intelectuale, afective, morale, estetice a elevilor, în sprijinul educării în spiritul eticii comuniste, al patriotismului socialist, al frăției dintre poporul român și naționalitățile conlocuitoare. (...) Planul recapitulativ de la tema *Dragostea față de patrie, față de partid, față de eroii clasei muncitoare, oglindită în lecturile studiate*, deși amănunțit, nu epuizează toate aspectele acestei probleme complexe. Completarea ei depinde în întregime de nivelul clasei și de măiestria pedagogului.” (Bendorfeanu, Zahoranschi și Hobán, 1971: 7, 15).

În concluzie, investigația noastră s-a structurat ca o introducere la cercetarea principalelor arii tematice din programele și manualele de literatură română de la sfârșitul secolului trecut. Din această perspectivă textual-tematică, au fost evidențiate anumite orientări ideologice prezente în programul de educație literară din învățământul obligatoriu, în cadrul mișcării mai generale de trecere a literaturii române de sub tutela realismului socialist, sub semnul resurecției treptate a autonomiei esteticului.

BIBLIOGRAFIE

- *** (1967). *Unele probleme ale literaturii pentru copii*. București: Editura Tineretului.
- *** Ministerul Educației și Învățământului (1975, 1977, 1982). *Limba Română – Lecturi Literare. Manual pentru clasa a VIII-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- *** Ministerul Educației și Învățământului (1975, 1977, 1989). *Limba Română – Lecturi Literare. Manual pentru clasa a VII-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- *** Ministerul Educației și Învățământului (1980). *Programa de limba și literatura română pentru clasele V-VIII. Aprobată cu nr. 41504/ 1980*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

- ***Ministerul Educației și Învățământului (1983). *Programa de limba română pentru clasele V-VIII*. Aprobata cu nr. 41039/ 1983. București: Ministerul Educației și Învățământului.
- ***Ministerul Educației și Învățământului (1987). *Citire. Manual pentru clasa a IV-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ***Ministerul Educației și Învățământului (1987). *Limba Română – Lecturi Literare. Manual pentru clasa a VIII-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ***Ministerul Educației și Învățământului (1989). *Limba română. Manual pentru clasa a II-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ***Ministerul Învățământului (1971). *Tematicile de studiu individual pentru colocviul de gradul II în învățământ – educatoare, învățători, profesori*. București: Institutul Central de Perfecționare a Personalului Didactic.
- ***Ministerul Învățământului. Institutul de Științe Pedagogice (1970). *Programele școlare pentru clasa a III-a și programa de gramatică pentru clasa a II-a*. Aprobate cu nr. 49883/ 1970. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Bendorceanu, Doina; Zahoranschi, Viorica; Hobán, Ilona (1972). *Îndrumător pentru folosirea manualului de limba română clasa a V-a, școli și secții cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Bojin, Alexandru (coord.) (1980). *Îndrumări metodice privind studierea limbii și literaturii române în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Butoi, Mihaela; Constantinescu-Dobridor, Gh. (1984). *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cârnci, Magda (2000). *Artele plastice în România (1945-1989)*. București: Editura Meridiane.
- Cârnci, Magda (2013). *Artele plastice în România: 1945-1989. Cu o addenda 1990-2010*. Iași: Editura Polirom.
- Goldiș, Alex (2011). *Critica în tranșee. De la realismul socialist la autonomia esteticului*. București: Editura Cartea Românească.
- Guță, Adrian (2008). *Generația '80 în artele vizuale*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Mihăilescu, Florin (2002). *De la proletcultism la postmodernism (O retrospectivă critică a ideologiei literare postbelice)*. Constanța: Editura Pontica.
- Negrici, Eugen (2010). *Literatura română sub comunism*. București: Editura Cartea Românească.
- Negrici, Eugen (2017). *Iluziile literaturii române*. Iași: Editura Polirom.
- Șerdean, Ion; Dițuleasa, Florian; Paveliu, Eliza (1982). *Citire. Manual pentru clasa a III-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ. CONFIGURAȚIA DISCIPLINEI ÎN MANUALUL ȘCOLAR

IOANA TĂMĂIAN

lector universitar doctor

*Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

Rezumat

Articolul are ca punct de pornire o cercetare focalizată asupra istoriei manualelor școlare de limba și literatura română publicate la finele secolului al XIX-lea și de-a lungul secolului al XX-lea. Din cercetarea amintită, textul de față selectează aspectele relevante pentru configurația disciplinei, așa cum este aceasta reflectată de manualul școlar, scopul demersului fiind surprinderea transformărilor disciplinei de-a lungul timpului în ce privește componentele ei și modul de organizare a cunoștințelor specifice disciplinei. Orientată astfel, lectura manualelor de română pune în lumină configurația obiectului de studiu ca atare și modurile în care acesta a fost abordat din punctul de vedere al componentelor sale odată cu fiecare reformă majoră, moduri reflectate în serii și tipuri diverse de manuale. Observăm, de-a lungul secolului al XX-lea, forme de cristalizare a disciplinei, de ideologizare, dar și de democratizare atât la nivelul conținuturilor, cât și la nivelul formei de prezentare, secolul al XX-lea încheindu-se cu coprezența mai multor modele de organizare a cunoștințelor asociate manualelor alternative, iar secolul al XXI-lea începând cu încercarea de a integra manualul pe suporturi digitale.

Cuvinte-cheie: didactică, manuale școlare, cunoaștere disciplinară, tipuri de cărți, perspectivă diacronică, modele curriculare.

Abstract

Romanian Language and Literature. Shaping the discipline in the school textbooks. The discussion is based on a research focused upon the history of Romanian language and literature school textbooks that emerged at the

end of the XIXth century and during the XXth century. Out of this entire research, this study deals only with the relevant aspects for the configuration of the discipline, as indicated in the school textbooks, its purpose being to observe the transformation of the discipline over time, on the one hand, and, on the other, to point out the way in which the linguistic and literary knowledge is organized and transmitted. In this context, the analysis of the Romanian school textbooks reveals both the configuration of the discipline as such and some perspectives on the language and literature, renewed for each educational reform in various series and types of textbooks. During the XXth century we observe forms of crystallization of the discipline, of ideology and also of democratisation of knowledge. On the one hand, the XXth century ends with the coexistence of several models of knowledge organization enabled by alternative textbooks. On the other hand, the XIXth century begins with the attempt to integrate the digital media textbook, in line with the current transmission of knowledge.

Keywords: didactics, curriculum, school textbooks, disciplinary knowledge, diachronic approach, curriculum models.

INTRODUCERE

Imaginea disciplinei Limba și literatura română restituită de manualele școlare, la care mă refer în studiul de față, are ca punct de pornire o cercetare consacrată manualelor realizată în cadrul unui proiect condus de Alina Pamfil în 2002-2005 și finalizat cu un studiu publicat în volumul *Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice* (Casa Cărții de Știință, 2005)¹. Motivația cercetării a fost dată în principal de intenția de a schița o istorie a disciplinei în care manualul s-a dovedit a fi piesă de interes atât pentru domeniul educației, cât și pentru cel al istoriei literare. Ca agent al construcției identitare și ca instituție literară secundară (cf. Marcel Corniș-Pope și John Neubauer), manualul reflectă un mod în care societatea își construiește identitatea, pe de o parte, și, pe de alta, poate da seama de ideologia unei epoci. Studii consacrate manualelor de limbă și literatură maternă din țări precum Bulgaria, Estonia, Letonia, Cehia² pun în lumină repere ale construcției imaginii de sine prezente și cazul manualelor autohtone, ceea ce poate face din

manual un instrument util într-o abordare comparatistă a fenomenului cultural din zona est-europeană, și nu numai.

Analiza corpusului de manuale – realizat prin documentare la: Biblioteca Națională, Biblioteca Pedagogică din București, Biblioteca Academiei din București și din Cluj, B.C.U. București, B.C.U. Cluj, Biblioteca Județeană Cluj-Napoca – a urmat două criterii. Mai întâi, o perspectivă de istorie culturală, care investește manualul de română cu funcția de auxiliar al unei forme moderne de memorie culturală. De-a lungul unui secol și jumătate, această memorie a fost înregistrată sub formă de: *tratat*, *lucrare științifică* de istoria limbii, retorică, poetică etc. (mai ales în perioada începuturilor; ex., Tiktin, *Gramatică română teorie și practică, etimologia, sintaxa*, 1895); *crestomație*, alcătuită din texte alese, după criterii instituite de cei care o realizează (ex., I. Manliu, *Crestomație română. Modele literare. Clasele superioare de liceu*, 1891); *galerie de texte*, compusă dintr-o suită de monografii, dispuse sau nu cronologic, cu accent pe descrierea operelor, dar și pe principiul de compoziție al întregului (ex., P. V. Haneș, *Carte completă de citire pentru clasa a VII-a*, 1907); *panteon literar*, care oferă, pornind de la extrase de opere, o diacronie simplificată (ex., manualele de literatură semuate de Gh. Adamescu și M. Dragomirescu, seria 1929; de Gh. Nedioglu, 1933; de M. Carp, 1933; de Vl. Gheorghiu et al., 1979-1986 etc.); *ghid*, care acompaniază elevul în asimilarea și exersarea conținuturilor (ex., manualele semuate de V. Onițiu, 1893, de Al. Crișan et al., 1997 sau de Florentina Sâmihaian et al., 2017).

A doua perspectivă, de natură didactică s-a axat pe funcțiile manualului: ca poartă de acces privilegiată spre domeniul limbii și al literaturii, ca sursă de texte, de documente și informații referitoare la limba și literatura română, ca suport pentru lecția de română. Această perspectivă a pus în lumină trei forme de receptivitate a elevilor pe care manualul le-a cultivat de-a lungul timpului: „a înțelege” – un model reprezentativ pentru perioada 1899-1947, „a recunoaște”, cu varianta „a

reproduce“, dar și a „a admite ca valoros“ reprezentativ pentru perioada 1947/1948-1996, „a construi“, reprezentativ începând cu reforma din 1995.

Statutul și conținutul manualului s-au transformat și în funcție de forma și suportul de prezentare, acesta trecând de la formatul tip carte de bibliotecă – delimitată pe capitole ce cuprind perioadele istoriei literare, genuri literare, biografia și opera unui scriitor, categorii gramaticale etc. – la formatul digital, care se prezintă ca document multimodal și poate facilita autonomia elevului, în sensul alegerii căii de parcurs în învățare și al învățării prin descoperire.

CONFIGURAȚIA DISCIPLINEI: DE LA (SUB)DOMENII AUTONOME LA ÎNTREPĂTRUNDEREA LOR

Ceea ce cunoaștem azi ca „Limba și literatura română“ a suportat de-a lungul timpului variații, în mod evident în zona subdomeniilor ei, a modelelor curriculare, a formelor de prezentare a conținuturilor, a metodelor didactice etc. Reflectate în manual, variațiile fac vizibile subdomeniile disciplinei și forma în care acestea organizează și transmit cunoștințele specifice. Disciplina s-a transformat în sensul unei simplificări, al unei cristalizări – plasate inițial în vecinătatea unor discipline precum latina sau logica, limba și literatura ajung ulterior domenii de sine stătătoare –, dar și al unei amplificări a granițelor ei, în sensul în care acestea devin foarte permeabile la elemente din alte domenii, precum se întâmplă în actualele manuale de română, interesate, spre exemplu, de elemente de interculturalitate.

Începuturile. Perioada 1864-1898. Începuturile se găsesc între reforma lui Al. Ioan Cuza și cea a lui Spiru Haret. Este o perioadă în care disciplina devine conștientă de sine, de importanța și de valoarea ei. Manualele nu au un caracter unitar, mai ales pentru că programele se elaborează la nivelul instituției de învățământ, iar girul științific este oferit de autor, care predă adesea după manualul elaborat de el însuși și

uneori chiar compune texte de manual, pentru a ilustra un gen sau o specie pentru care nu găsește exemple în literatura română. Autorii încearcă să traseze granițe între disciplinele școlare și disciplinele savante sau, din contră, le suprapun. Prefețele manualului fac adesea trimitere la studiile de specialitate din literatura germană (Hegel, Spencer, Herbart ș.a.), sau franceză (Lefranc, Filon, Pellissier, Lanson ș.a.), pentru ca, în contrast, prefețele manualelor publicate în 2017 să facă trimitere doar la studii de didactică. Între cele două limite temporale, și textul introductiv variază radical: prefețele manualelor interbelice explică intențiile didactice ale autorilor și prezintă starea de fapt a disciplinei, cele din anii 1950 fac apel doar la ideologia epocii, cele din deceniile următoare expun principii referitoare la studiul literaturii și prezintă modul de construcție a manualului.

Revenind la prima perioadă, subdomeniile disciplinei – reflectate ca atare în manuale – se ancorează în învățământul așa-numit clasic, cu fundament în retorică, disciplina aflându-se în proximitatea limbii latine, a logicii și a esteticii (ex., Gh. Gh. Arbore, *Stilistică precesă de logică, estetică și poezie*, Galați, 1887; I. Manliu, *Cursu elementaru de literatură. Noțiuni de logică, stilistică, retorică*, Buc., 1881). Se studiază ca discipline separate, cu manuale separate, poetica, retorica și stilistica (ex., V. Ursescu, *Manual de stil epistolaru*, 1860; M. Strajanu, *Manual de stilistică*, Buc., 1882; C. S. Negoescu, *Retorica, întocmită conform programei oficiale cu un tablou analiticu și un dicționar de nume proprii literare*, Ploiești, 1883; J. Lăzăriciu, *Elemente de poetică română. În usulu tinerimei gimnasiale și preparandiale*, Deva, 1884; J. Negruțiu, *Manualu de stilistică pentru școalele medie și instituttele preparandiale*, Blaj, 1884; I. Manliu, *Poetica română pentru cursul secundar*, Buc., 1890). Spre sfârșitul perioadei însă acestea coexistă în același manual (ex., I. Manliu, *Retorica și stilistica prelucrată după programa oficială analitică pentru învățământul secundar, cursul superior*, Buc., 1891; C. S. Negoescu, *Retorica și stilistica conform programei oficiale cu o introducere asupra genurilor literare. Un apendice de exemple și un dicționar de nume proprii literare*, Buc., 1896). Stilistica apare frecvent și în manualul de compozițiuni (ex., *Curs*

practic și gradat de compozițiuni și stil, pentru usulu claselor secundare de ambe sexe, Buc., 1879)³ sau este tratată în relație cu studiul literaturii (ex., M. Strajanu, *Principie de literatură. Regule generale de stil și compozițiune. Regule speciale despre genurile literaturii prosaice. Cu exemple și deprinderi de compozițiune*, Craiova, 1892)⁴.

Gramatica se compune din etimologie, ortografie, fonetică, morfologie, sintaxă și se studiază din punct de vedere istoric și comparativ, cu bază în gramatica limbii latine și în analogie cu italiana și cu franceza. Compartimentele ei au manuale separate⁵ sau comune (ex., Cleopatra Atanasiu, *Curs elementar de gramatică română. Etimologie, cu o recapitulare din sintaxa generală și fonetică pentru usul școalelor secundare*, Iași, 1897). Emblematic pentru studiul limbii în epocă este titlul manualului pentru profilul real și pedagogic semnat de Virgil Onițiu: *Limba română, ființa, originea, rudeniile și istoria ei* (Brașov, 1894).

Literatura română se studiază cronologic, în manuale de istorie literară (ex., I. G. Popescu, *Cursu elementariu de istoria a literaturii române pentru usulu claselor secundare*, Buc., 1897; E. Hodoș, *Manual de istoria literaturii române*, Caransebeș, 1893), precedate, pentru anii de studiu anteriori, de manuale care conțin „cursuri teoretice introductive” (ex., I. Manliu, *Cursu elementar de literatură. Noțiuni de logică, stilistică, retorică, cu o colecțiune de bucăți și fragmente din scriitorii secolelor XVI, XVII, XVIII și XIX, alfabetu și ortografia chirilică*, Buc., 1881; Gh. Mihăilescu, *Noțiuni de literatură, despre stil*, Galați, 1884) sau „cursuri practice de citire”, în care o secțiune privilegiată o constituie *recitațiunea* (Th. D. Sperantia, *Curs practic de compozițiuni, citire și recitațiuni din autorii români moderni pentru usul clasei a II-a secundare*, Buc., 1892). Există și o perspectivă canonică, alături de cea cronologică, care pune în evidență modele literare (I. Manliu, *Crestomație română. Modele literare. Clasele superioare de liceu*, 1891).

Perioada 1898-1947. Cursul complet. În această perioadă disciplina se cristalizează și dobândește autonomie având ca obiect de studiu „limba maternă” și „literatura națională”, limba, cu accent pe funcționarea și calitățile ei expresive, literatura înțeleasă ca „literatură de

valoare”, ca „literatură de studiu”, „construită din capodoperele literare ale spiritului omenesc și național”. Literatura înseamnă și „literatură de compoziție”, fiind vorba în acest caz – întâlnit în manualul de poetică, de retorică sau de stilistică și compozițiuni – de literatura pe care „o poate exersa orice elev” (M. Dragomirescu). Manualul oferă perspective organice integratoare atât în ce privește dezvoltarea limbii, cât și evoluția literaturii. Istoria literaturii devine o istorie a literaturii române, autonomă – începând cu seriile de manuale din 1899 și 1907, în relație cu istoria și cultura națională, întemeiată pe criterii estetice delimitate de cel cultural – în seriile din 1929 și 1933. Modelul are drept țință constituirea patrimoniului literar național și a canonului estetic. În ce privește studiul limbii – deși abordat la începutul perioadei tot din perspectivă istorică (M. Dragomirescu, N. I. Rusu, I. A. Rădulescu-Pogoneanu, *Gramatica istorică a limbii românești pentru clasa a V-a*, 1902/1903) –, acesta are ca fundament acum o gramatică de referință de tip morfo-sintactic. Terminologia gramaticală se unifică în seriile de după reforma din 1899, pentru ca în următoarele două, începute în 1907 și 1929, accentul să cadă pe explicarea și descrierea fenomenului gramatical, iar generația de manuale începută în 1933 să marcheze un apogeu odată ce limba română este numită „limbă maternă”, definită prin attribute de moștenire personală.

Compartimentarea conținuturilor respectă un model recurent în epocă, articulat pe ani de studiu astfel: gramatică, lectură și compoziții în clasele I-III secundare (gramatică și compozițiuni – clasa I secundară, gramatică – clasa a II-a, sintaxă – clasa a III-a), elemente de teorie literară – poetică, stilistică și retorică în clasele IV-VI secundare (stilistică, citire și compoziție – clasa a IV-a, poetica – clasa a V-a, retorica – clasa a VI-a) – urmate de lectura marilor texte care alcătuiesc istoria literaturii, în clasele VII-VIII secundare (literatura română modernă incluzând Școala ardeleană și secolul XIX, respectiv literatura veche⁶). Disciplina se derulează de-a lungul școlii secundare/ a liceului în serii de manuale denumite: *Curs de limba română pentru școalele secundare*, *Curs de limba*

română pentru învățământul secundar, Curs practic și teoretic de limba română, Curs complet de limba română pentru școlile secundare, Studiul limbei române în școala secundară (seria cuprinde manuale pentru toate clasele învățământului secundar), *Curs de limba română* (seria acoperă doar secvențial opt clase), *Carte completă pentru clasa a...*, *Carte de citire, compoziție, istorie literară* (manualul cuprinde materia de un an de studiu pentru toate subdomeniile disciplinei). Manualele de citire din primii trei (sau patru) ani conțin bucăți de lectură selectate prioritar după criteriul tematic. Spre exemplu, în cadrul *cursului de limba română pentru învățământul secundar* realizat de Gh. Adamescu și M. Dragomirescu, cărțile de citire și compunere sunt semnate de M. Dragomirescu și au drept temă „Patria“, „Românismul“ și „Umanitatea“⁷. (Abordarea tematică se va regăsi și în programele din 2017). Materia e dispusă în tablouri complete. În ce privește genurile literare: sunt tratate distinct genurile epic, liric, dramatic, oratoric, didactic, pastoral, pentru ca finele perioadei să pună sub interogație puritatea genurilor, în manualele semnate de M. Carp⁸, N. Cartoian, Gh. Nedioglu. În ce privește istoria literaturii: aceasta este acentrată pe curente și perioade, succesiv, pe literatura religioasă, pe literatura istorică, pe Școala Ardeleană, urmate de curentul poporan, de literatura de influență franceză, de curentul critic și de literatura modernă, pentru ca finele perioadei să includă și literatura contemporană. În ce privește cazul particular al unui scriitor: capitolul de manual include secțiuni de biografie, texte alese, explicarea și interpretarea direcțiilor majore ale operei. Selecția diferă în funcție de manual și arată că autorii au libertate în interpretarea programei, situație reîntâlnită după 1997. Spre exemplu, poziția problematică a literaturii contemporane în seriile din 1933 duce la trei soluții: e ignorată (precum în manualele semnate de P. V. Haneș⁹), e prezentată într-o manieră confirmată ulterior de istoria literară (precum în manualele semnate de Gh. Nedioglu¹⁰, în care contemporanii sunt integrați în corpusul literaturii naționale și sunt supuși aceleiași grile de lectură ca și clasicii),

sau într-una opacă (precum în manualul semnat de Stella Burnea, Paul I. Papadopol și Ștefan Pop¹¹, care o interpretează în cheia istoriei literaturii lui N. Iorga ca lipsită de valoare estetică).

În ansamblu, în această perioadă disciplina se coagulează și devine autonomă, cunoaște transformări interne într-un proces de maturizare, pe care nu-l va mai regăsi ulterior într-o formă atât de variată.

Anii '50. Manualul anonim. Un manual de română apărut în 1947, „alcătuit de un grup de autori” (anonimi), marchează prima desprindere de paradigma interbelică. Din acest moment, ca urmare a instaurării regimului comunist, deciziile de natură politică se răsfrâng direct asupra disciplinei, impregnată cu o ideologie ce destabilizează construcția anterioară, a cărei diversitate de viziune se reduce la un manual unic devenit instrument de propagandă (subintitulat, între 1949 și 1953, *Teze provizorii*). Obiectul de studiu rămâne limba și literatura, dar ele par, la rândul lor, instrumente angajate în lupta ideologică, accentul fiind pus pe *literatura socialistă*, pe *realismul critic* și pe *realismul socialist*, pe literatura angajată de după 23 august 1944, criteriul social și politic detronându-l pe cel cultural și estetic din modelul anterior. Elementele de poetică, stilistică și retorică sunt reduse drastic – sau subsumate, în deceniile următoare, ca instrumentar al criticii estetice, studiului literaturii – și nu mai au manuale ca atare.

După 1953 până în 1957 elevii învață după două manuale pe an de studiu, corespunzătoare celor două domenii, literatură și limbă: *Limba română, lectură literară*, respectiv *Gramatica limbii române. Fonetica și morfologia* (clasele V-VI), *Gramatica limbii române sintaxa* (clasele VI-VII). Pentru liceu, există pentru o scurtă perioadă și o *Istorie a literaturii române pentru clasa a VIII-a* (volum alcătuit la Institutul de literatură și folclor al Academiei R.P.R.). Subdomeniile disciplinei sunt *lectura literară* și *gramatica* (pentru gimnaziu), *teoria literară* și *literatura română* (pentru liceu).

Perioada 1957-1997. Manualul unic. Din 1957 manualele ies din anonimat și re-dobândesc treptat o autonomie în relație cu ideologia politică, odată cu detensionarea discursului agresiv din anii anteriori și restrângerea tematică a dimensiunii propagandistice. Ulterior literatura este abordată din perspectivă culturală și estetică, iar la finele perioadei, ca manifestare culturală, estetică și ideologică națională, în corelație cu fenomenul cultural european. Limba se studiază ca sistem, în manieră descriptivă: un sistem puternic schematizat. La finele perioadei compartimentele disciplinei – limba și literatura – se doresc racordate la științele limbii și ale literaturii și la științele psihopedagogice. Se continuă cu două manuale pe an de studiu: la gimnaziu, lecturi literare și gramatica limbii române¹², care apar în ediții succesive – de aici coerența de ansamblu a disciplinei – și se modifică de câteva ori în intervalul acesta, în special în ce privește selecția textelor de lectură. Cărțile de lecturi literare sunt corespondentul cărților de citire interbelice, compuse și acum ca antologii de texte, care vorbesc de data asta despre realitățile societății socialiste și conturează un model uman angajat cauzei revoluționare. Pentru liceu, există un singur manual pe an de studiu, limba și literatura română¹³. Aici literatura se studiază cronologic, iar istoria literaturii urmărește descrierea literaturii române și ilustrarea canonului estetic centrat pe valorile clasice ale literaturii române. Perspectiva asupra literaturii oglindește reflecția critică oficială, manualele de liceu fiind coordonate, mai întâi de G. Ivașcu și C. Ciopraga, și apoi vreme de aproape două decenii – aspect nu lipsit de importanță – de N. Manolescu. Criteriul de abordare a conținuturilor variază: criteriul cronologic în istoria literaturii (manualele pentru clasele IX-XII), criteriul tematic (criteriu fundamental pentru clasele V-VIII, și secundar în clasele IX-XII), completate de criteriul estetic, generic și stilistic (în clasele IX-XII).

Perioada 1997-2017. Manualul alternativ. În acest interval, disciplina își adaugă, pe lângă limbă și literatură, a treia componentă, construcția comunicării, echivalentul contemporan, și mult mai aplicat,

al stilisticii și al poeticii normative din perioada interbelică, pe care însă nu le recuperează. La liceu, conținuturile sunt grupate în aceleași compartimente: literatură, respectiv limbă și comunicare. Elevii învață după un singur manual pe an de studiu, intitulat *Limba și literatura română*. Manualul este alternativ, pe piață circulă manuale paralele, serii paralele de manuale (de la clasa a V-a la clasa a XII-a) editate de aceeași echipă de autori sau de aceeași editură. Diferența rezidă în primul rând în metoda didactică, unele demersuri având caracter euristic mai pregnant. Manualul devine acum un instrument al elevului, care-l acompaniază acestuia parcursul școlar și îi oferă un dispozitiv, teoretic și practic, pentru abordarea fenomenului literar și lingvistic. Literatura este tratată pe genuri și specii în gimnaziu, însă selecția textelor nu mai este obiectul unor ipoteze istorice sau ideologice. La nivelul concepției, manualul de liceu oglindește și acum domeniile de interes ale istoriei și criticii literare contemporane: orientate spre recuperarea autorilor și a textelor interzise sub regimul comunist, spre lărgirea și estomparea granițelor de demarcație a fenomenului literar, spre redimensionarea valorilor literaturii române. Tabloul literaturii e configurat de perspectiva generică (clasele V-VIII, X-XII) și tematică (clasa a IX-a, clasa a XII-a), cărora li se subordonează cea cronologică și estetică (clasele IX-XII). Studiul limbii redobândește un caracter funcțional – pe care îl aveau în vedere și manualele interbelice – reorientându-se spre conștientizarea vorbitorului față de valențele funcționale ale limbii materne și exersarea corectă a limbii române în contexte situaționale variate. Însă pierde din fermitatea avută în manualele din perioadele anterioare.

Momentul 2017. Manualul digital. Începând cu 2017, manualul de gimnaziu apare și în format digital. În ciuda unei intenții ministeriale de a reveni la un manual unic, pe piață rămân manuale paralele, în conformitate cu realitățile deceniilor anterioare și în spiritul programei intrată în vigoare în 2017. Pentru gimnaziu, disciplina își lărgeste teritoriile, conținuturile ei se compun din *lectură* (prezentă în toată istoria

manualului), *redactare* și *comunicarea orală*, *construcția comunicării* (gramatica) și *elemente de interculturalitate* – aspect pentru întâia oară formulat ca atare. Studiul este organizat după criteriul tematic, iar criteriul generic dispare. Temele generale sunt: eu și universul meu familiar (clasa a V-a), eu și lumea din jurul meu (clasa a VI-a), orizonturile lumii și ale cunoașterii (clasa VII-a), reflecții asupra lumii (clasa a VIII-a). Elevii au un singur manual pe an de studiu, intitulat *Limba și literatura română*. Publicarea (și) în versiune digitală îi aduce un plus de dinamism și îi sporește aspectul interactiv. Specificul manualului rezidă nu atât în selecția textelor – adesea și de literatură străină (opțiune la care se recurgea și în perioada începuturilor) –, cât în modelul didactic utilizat, în abordarea integrată a temelor celor cinci unități de conținut, manualul de gimnaziu dorindu-se și mai mult decât până acum „un traseu de cunoaștere, propunând o călătorie prin universul familiar al copiilor și o explorare a acestuia cu instrumentele specifice disciplinei limba și literatura română” (prefața manualului realizat de Fl. Sâmișăian et al. în 2017). Maniera de structurare a manualului, mai vizibilă ca oricând, pune în evidență nu atât organizarea conținuturilor, cât diverse tipuri de activități care le sunt propuse elevilor.

CONCLUZII

Aventurile manualului de-a lungul unui secol și jumătate dau seama de natura și de evoluția Limbii și literaturii române ca disciplină școlară, manualul fiind, în acest sens, un indicator sub aspecte precum coerența internă a disciplinei, relația cu disciplinele științifice, ideologia care orientează studiul, problemele de metodă, dar și numele și statutul profesional al autorilor, instituția care girează cartea, sau chiar formatul de carte. Lectura manualelor de română pune astfel în evidență etape și momente distincte dintr-o istorie a disciplinei neîndoiește utilă pentru

orice exercițiu de reflecție asupra rațiunilor și a modurilor pentru și în care predăm limba și literatura română astăzi.

NOTE BIBLIOGRAFICE

- ¹ Alina Pamfil și Ioana Tămăian (2005), *Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*, Editura Casa Cărții de știință, Cluj-Napoca.
- ² Studii publicate în volumul Marcel Corniș-Pope și John Neubauer (2004), *History of the Literary Cultures of East Central Europe, Junctures and Disjuncture in the 19th and 20th centuries*. Vol. III, The Making and Remaking of Literary Institution, John Benjamins Publishing Company.
- ³ Spre exemplu, I. Manliu, *Curs practic și gradat de compozițiuni și stil, pentru usulu claselor secundare de ambe sexe, partea etimologică*, Buc., 1887; Idem, *Curs practic și gradat de stil și compozițiuni (carte de cetire) cu un adaos de noțiuni de mitologie pentru usulu claselor I și II secundare. Partea I*, Buc., 1887.
- ⁴ Alt exemplu: J. Suchianu, *Noțiuni de stil (cu bucăți din autorii români vechi și moderni; Stil Epistolar pentru usul clasei a IV-a secundare)*, 1896 etc.
- ⁵ Spre exemplu, I. Găvănescul și A. Lupu Antonescu, *Gramatică. Forme neregulate și sintaxă*, Buc., 1897; A. Lupu-Antonescu, *Gramatică. Sintaxă specială. Cartea școlarului de clasa a III-a de învățământ secundar*, Buc., 1897; I. Manliu, *Curs elementar de gramatică română, partea sintactică*, Buc., 1875, Idem, *Curs elementar și gradat de gramatică română. Partea etimologică*, Buc., 1876 (ediția IV); Idem, *Curs elementar și gradat de gramatică română; Etimologia și compozițiunile*, Buc., 1877; I. Nădejde, *Gramatica limbii române, fonetică, etimologie, sintaxă și istorisirea limbei pentru clasele liceale după lucrările lui Diez, Hăjdeu, Lambrior*, Iași, 1884; *Istoria limbei și literaturii române cu probe de limbă, de ortografie și grafie din toate veacurile, precum și cu bucăți literare alese începându din cele mai vechi timpuri până astăzi pentru cursu superioru licealu*, Iași, 1886.
- ⁶ O serie completă, spre exemplu cea redactată de Gh. Adamescu, M. Dragomirescu și I. A. Rădulescu-Pogoneanu, include: *Exerciții de gramatică și de compozițiuni pentru clasa I* (de Gh. Adamescu), *Carte sistematică de citire și compozițiuni, pentru clasa I* (de M. Dragomirescu), *Lecțiuni de gramatică, pentru clasa a II-a* (de Gh. Adamescu), *Carte sistematică de citire și compozițiuni, pentru clasa a II-a* (de M. Dragomirescu), *Lecțiuni de sintaxă pentru clasa a II-a* (de Gh. Adamescu), *Carte sistematică de citire și compozițiuni, pentru clasa a III-a* (de M. Dragomirescu), *Literatură și stil, pentru clasa a IV-a* (de M. Dragomirescu și Gh. Adamescu), *Retorica pentru clasa a V-a secundară și Gramatica istorică a limbii românești* (de Gh. Adamescu, M. Dragomirescu, I. A. Rădulescu-Pogoneanu), *Poetica, pentru clasa a VI-a* (de Gh. Adamescu și M. Dragomirescu), *Istoria limbii și a literaturii române, pentru clasa a VII-a* (de Gh. Adamescu), *Crestomație pentru istoria limbii și a literaturii, pentru clasa a VII-a* (de Gh. Adamescu), *Literatura veche pentru clasa a VIII-a a liceelor și a IV-a a școalelor secundare de gradul II* (de Gh. Adamescu, M. Dragomirescu și I. A. Rădulescu-Pogoneanu).

- ⁷ M. Dragomirescu, *Carte sistematică de citire și compuneri „Patria” cu un comentariu, pentru clasa I secundară cf. programei din 1899 (curs de limba română pentru învățământul secundar)*, Buc., Editura Librăriei H. Steinberg, 1902, 1905. *Carte sistematică de citire și compuneri „Românismul” cu un comentariu, pentru clasa II secundară după programa din 1899 (curs de limba română pentru învățământul secundar)*, Buc., Editura Librăriei H. Steinberg, 1900; *Carte sistematică de citire și compuneri „Umanitatea” cu un comentariu, pentru clasa III secundară, cf. programei din 1899 (curs de limba română pentru școalele secundare de M. Dragomirescu & Gh. Adamescu)*, Buc., Editura Librăriei H. Steinberg, 1902-1903.
- ⁸ *Teoria genurilor literare pentru clasa a V-a a școalelor secundare*, 1931; *Manual de poetică pentru clasa a V-a a școalelor secundare (studiul limbii române în școala secundară)*, 1935.
- ⁹ *Limba română pentru clasa a VIII-a*, Buc., Tipografiile române unite, 1935.
- ¹⁰ *Istoria literaturii române moderne pentru clasa a VII-a*, Buc., Cartea românească, 1933, 1937.
- ¹¹ *Carte de limba română. Istoria literaturii române pentru clasa a VIII-a secundară (curs complet de limba română)*, Buc., Editura Cultura românească, 1935.
- ¹² De exemplu, manualele pentru clasa a V-a din această perioadă sunt următoarele: G. C. Chiosa, M. E. Miciora Ionescu, *Gramatica limbii române. Manual pentru clasa a V-a*, Buc., E.D.S.P., 1957, 1958, 1959, 1960; El. Dărmănescu, *Lecturi literare și gramatică. Manual pentru clasa a V-a*, Buc., E.D.S.P., 1957, 1958, 1959, 1960, 1961; A. Bedeleanu, Fl. Popescu, I. Popescu, *Limba română. Lecturi literare și gramatică. Manual pentru clasa a V-a*, 1962, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972; G. Ștefan și Vl. Gheorghiu, *Carte de citire (manual experimental pentru clasa a V-a)*, Buc., E.D.P., 1974, 1975; Idem, *Carte de citire. Manual pentru clasa a V-a*, Buc., E.D.P., 1976, 1977, 1978, 1979, 1980; I. Popescu, *Gramatică și noțiuni de fonetică și vocabular, manual experimental pentru clasa a V-a*, Buc., E.D.P., 1973, 1974, 1975; Idem, *Gramatică și noțiuni de fonetică și vocabular, manual pentru clasa a V-a*, Buc., E.D.P., 1976, 1977, 1978, 1980; A. Dumitrescu și V. Teodorescu, *Limba română, manual pentru clasa a V-a*, Buc., E.D.P., 1983, 1984, 1987, 1990, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996. Manualele pentru clasa a VIII-a: Fl. Popescu, *Gramatică cu noțiuni de vocabular și fonetică, manual pentru clasa a VIII-a*, Buc., E.D.P., 1973, 1974; Fl. Popescu și M. Cucu, *Lecturi literare. Manual pentru clasa a VIII-a*, 1972, 1973, 1974; I. Popescu, *Limba română: gramatică și noțiuni de vocabular și de istorie a limbii române, manual pentru clasa a VIII-a*, Buc., E.D.P., 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996; D. Săvulescu, *Lecturi literare. Manual experimental pentru clasa a VIII-a*, Buc., E.D.P., 1975; Idem, *Lecturi literare. Manual pentru clasa a VIII-a*, Buc., E.D.P., 1977, 1978, 1979, 1980, 1982, 1983, 1984, 1986, 1987, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995.
- ¹³ Pentru clasa a XII-a, spre exemplu, manualele sunt următoarele: G. Ivașcu (coord.), Const. Ciopraga, I. Dumitrescu, G. Ivașcu și D. Micu, *Literatura română. Manual pentru anul IV licee*, Buc., E.D.P., 1972, 1974; N. Manolescu (coord.), Fl. Crețeanu, N. I. Nicolae și D. Andronache, *Limba și literatura română pentru clasa a XII-a*, Buc., E.D.P., 1975, 1976; N. Manolescu (coord.), Fl. Crețeanu și N. I. Nicolae, *Limba și literatura română pentru clasa a XII-a*, Buc., E.D.P., 1977, 1978, 1979; N. Manolescu și N. I. Nicolae, *Limba și literatura română pentru clasa a XII-a*, Buc., E.D.P., 1981, 1982, 1983, 1984, 1986.

STUDIUL LITERATURII ROMÂNE ÎN LICEU.

VIZIUNE DIACRONICĂ ȘI PERSPECTIVE ACTUALE

ALINA PAMFIL

profesor universitar doctor

Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,

Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Fundamentul discuției este reprezentat de o cercetare focalizată asupra istoriei programelor de limba și literatura română apărute în perioada care a urmat Unirii Principatelor. Din întregul acestei cercetări, abordarea de față prelucrează doar informațiile referitoare la literatură, scopul demersului fiind decelarea viziunilor globale care au determinat studiul și receptarea fenomenului literar românesc în liceu. Orientată astfel, relectura programelor de literatură a) identifică prezența unor tendințe care au persistat timp de mai multe decenii, b) reunifică invariantele acestor viziuni sub semnul unor constructe teoretice, numite „modele curriculare” și c) reinterpretează, prin această grilă, istoria disciplinei. În plus, discuția permite configurarea modelului curricular actual și conduce înspre un set de prevederi privind scrierea unor noi programe, în acord cu lecțiile trecutului și cu imperativele epocii actuale.

Cuvinte-cheie: didactică, programe școlare, studiul literaturii, perspectivă diacronică, modele curriculare.

Abstract

The Study of Romanian Literature in High-school. A Diachronic Approach and Current Perspectives. The discussion is based on a research focused upon the history of Romanian language and literature curriculum that emerged in the period following the Union of Romanian Principalities. Out of the entire research, this study deals only with the items of information related to literature, its purpose being to identify the global

visions that determined the study of Romanian literary phenomenon in high-school. In this context, by re-reading the school literary curriculum one a) identifies the presence of persistent trends for several decades; b) brings together the invariants under the theoretical construction called "curriculum models" and c) reinterprets the history of the entire discipline through this grid. In addition, the discussion supports the shaping of the current curriculum model and leads to a set of proposals in order to plan the new curriculum in line with the lessons of the past and the requirements of the present.

Keywords: didactics, curriculum, study of literature, diachronic approach, curriculum models.

PROBLEMATICA ȘI FINALITATEA DISCUȚIEI

Discuția de față are, ca fundament, o cercetare focalizată asupra istoriei programelor de limba și literatura română apărute după Unirea Principatelor. Este vorba de o cercetare publicată în 2005 (*Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*) și revalorificată parțial, în 2016 (*Didactica literaturii. Reorientări*)¹.

Realizată între 2002 și 2005, cercetarea la care mă refer a restituit dinamica disciplinei (evoluția și momentele de regres) și a evidențiat prezența, pe parcursul unui secol și jumătate, a patru etape distincte, numite după cum urmează: 1. etapa începuturilor (cuprinsă între programele apărute după reforma, din 1864, a lui Alexandru Ioan Cuza, și cele publicate în prima reformă a lui Spiru Haret, cea din 1898); 2. etapa cristalizării domeniului (desfășurată începând din 1898 și până în 1947); 3. etapa destructurării disciplinei prin aservire ideologică (cuprinsă între programele din 1947 și cele apărute în 1991) și 4. etapa reformării (inițiată de documentele școlare publicate după reforma din 1995).

Privitor la individualitatea celor patru etape, cercetarea a evidențiat faptul că schimbările de viziune educațională s-au manifestat la toate nivelurile de structurare a domeniului (programe, manuale, didactici) și au definit toate ariile disciplinei (limba, literatura, comunicarea scrisă și cea orală).

În același timp însă, demersul amintit a reliefat și faptul că schimbările au avut cea mai mare amplitudine în programele de literatură. De aici, cred eu, și relevanța pe care analiza programelor de literatură o are în abordările centrate asupra istoriei disciplinei „Limba și literatura română”.

Explicațiile privind relevanța, în istoria disciplinei, a *programelor* de literatură trimit la specificul acestui discurs creat cu scopul de a jalona, în întregime, domeniul vizat. Privite din perspectiva mesajului lor prim, esențial, programele de literatură transmit (la nivel de scop, obiective, conținuturi și sugestii metodologice) viziunea configurată de instituția școlară privind valoarea educativă a studiului și a receptării literaturii. Cât despre amplitudinea mesajului transmis, programele se adresează, deopotrivă, autorilor de manuale și profesorilor: actori a căror lectură (corectă sau inadvertentă, fidelă sau corectivă) transpune (în text sau în acțiune didactică) „spiritul” sau doar „litera” programelor.

Explicațiile privind relevanța, în istoria disciplinei, a *programelor* de literatură iau în calcul potențialul formativ excepțional al literaturii. Este vorba, pe de o parte, de două dimensiuni intrinsece ale fenomenului literar – dimensiunea națională și cea istorică – și, prin urmare, de contribuția studiului literaturii la formarea conștiinței identitare. Și este vorba, pe de altă parte, de complexitatea lumilor reprezentate în discursul literar și, prin urmare, de forța modelatoare a lecturii literaturii. În calitate de discurs despre condiția umană, literatura are energia de a transmite mesaje de natură filosofică, ideologică, psihologică, socială etc., precum și forța de a provoca reflecția cititorului asupra valorilor înscrise în lumile ficționale. În plus, în calitatea sa de discurs artistic, cizelat formal, arhitectural și stilistic, literatura este și un domeniu care permite formarea gustului estetic.

Studiul de față analizează doar programele de literatură pentru liceu publicate după Unirea Principatelor și sintetizează rezultatele analizei în următorii pași. Primul moment vizează identificarea, în istoria acestui subdomeniu, a elementelor recurente și a schimbărilor de viziune,

așa cum le înregistrează programele. Pornind de la recurențe, dar și de la transformări radicale, studiul schițează, pentru fiecare epocă, un construct teoretic, numit „model curricular”, un tipar ce reunește dominantele viziunii. Următorul moment este reprezentat de configurarea viziunii curriculare adecvate perioadei actuale, model existent, cu excepția câtorva tendințe, doar ca proiect, doar ca viziune în curs de cristalizare. Scopul global al discuției este acela de a identifica direcții posibile de dezvoltare a domeniului și de a formula prevederi legate de programele viitoare.

PROGRAMELE DE LITERATURĂ ÎN DIACRONIE. LECTURI PLURALE

Istoria domeniului școlar „Literatura română” se caracterizează printr-o dinamică impresionantă, manifestată nu doar în desfășurarea graduală a procesului de modernizare, dar și în sincopile și în momentele de regres care i-au marcat, în mod dramatic, dezvoltarea.

Perioada istorică analizată începe cu documentele școlare publicate în anii 1864-1865² și este marcată, în principal, de textul programelor apărute în prima jumătate a secolului al XX-lea (1898/1899, 1908, 1919, 1928-1929, 1933, 1935, 1947)³, în perioada dictaturii socialiste (1952, 1965-1968, 1972-1975, 1977, 1979, 1981, 1986, 1987)⁴, precum și în perioada care a urmat evenimentelor din decembrie 1989 (1991, 1993, 1999, 2001, 2003, 2005, 2006)⁵.

Deconcertant, la o primă vedere, din cauza transformărilor continue și diverse pe care le înregistrează, câmpul discursiv creat de programele de literatură poate fi parcurs, cu relativă ușurință, de lecturi unidirecționale. Din seria lungă a unor astfel de lecturi, le amintesc aici pe cele care vizează: a. dinamica domeniului în ansamblul lui; b. politicile educaționale supraordonate; c. modificările raportului dintre literatură și celelalte arii ale disciplinei; d. dialogul dintre disciplina școlară numită „literatură” și „științele literaturii”; e. modalitățile de organizare a fenomenului literar și f. raportul dintre canonul școlar și cel estetic.

În același timp însă, programele de literatură publicate între 1898/1899 și 2006 pot fi interpretate și din perspectiva unor grile complexe, structurate astfel încât lectura să evidențieze specificul viziunilor curriculare și dinamica acestora.

Grila pe care o propun pornește de la premisa că, în orice programă de literatură, ar trebui să existe o viziune supraordonată care să confere unitate și coerență discursului curricular în ansamblul său. Iată și coordonatele unei asemenea viziuni, coordonate echivalente cu parametrii grilei de lectură: 1. finalitatea atribuită studiului literaturii; 2. concepția despre literatură și despre lectură; 3. conținuturile învățării și 4. demersul didactic privilegiat.

În ceea ce privește gradul de corelare al celor patru coordonate, acesta poate fi descris după cum urmează. Primele trei sunt interrelaționate (formularea finalității educative integrează viziunea dominantă asupra literaturii și asupra lecturii, iar selectarea conținuturilor se face în funcție de finalitatea educativă atribuită disciplinei). Fără a fi complet independentă, a patra coordonată este influențată de evoluția disciplinelor psihopedagogice și este determinată, în mod direct, de politica educațională a epocii (de exemplu, programele din 1935 descriu și justifică introducerea „metodei active”, rolul învățării individuale și în grupe, în oră și în „societatea de lectură”, în vreme ce programele din 1952 prezintă, în manieră dogmatică, direcțiile de lectură ale fiecărui text în parte, așa cum urmează să fie transmise de profesor elevilor săi).

Citite din perspectiva celor patru parametri, programele supuse analizei pun în lumină, dincolo de diferențele specifice, o serie de constante ce permit conturarea modelelor curriculare dominante în secolul al XX-lea.

Din motive de concizie, prezint, sub formă de tabel, primele trei modele curriculare urmând ca, modelul actual, insuficient conturat încă, să fie descris într-o secvență autonomă.

Tabelul 1.

MODELUL CULTURAL	MODELUL SOCIAL	MODELUL ESTETIC
FINALITATEA STUDIULUI LITERATURII		
Cunoașterea culturii naționale și a spațiului cultural originar și/sau integrator Dezvoltarea sentimentului de mândrie națională	Formarea unor perspective asupra construcției sociale a realității Formarea unor cetățeni cu „înalță conștiință de clasă”	Inițierea în studiul textului literar, în analiza construcției și a stilisticii textului Formarea unor cititori de literatură rafinați
VIZIUNEA ASUPRA LITERATURII ȘI A LECTURII		
Literatura ca fenomen cultural Lectura ca formă de cunoaștere a culturii naționale	Literatura ca fenomen social și ca discurs despre societate Lectura ca modalitate de formare a conștiinței de clasă	Literatura ca discurs artistic Lectura ca modalitate de formare a gustului estetic
CONȚINUTURILE ÎNVĂȚĂRII		
Cunoașterea patrimoniului literar; istoria literaturii naționale: studiul autorilor reprezentativi (univers artistic și opere reprezentative); asimilarea unor strategii de lectură hermeneutică și dezvoltarea capacității de judecată estetică și etică (frumosul coexistă cu adevărul și cu binele)	Cunoașterea (pseudo)canonului creat de instituțiile culturii comuniste; relevarea dimensiunilor ideologice, politice și sociale care structurează lumile ficționale ale textului	Cunoașterea canonului și asimilarea unor instrumente de analiză a textului literar (prerechizite pentru realizarea unor judecăți asupra valorii estetice a operei)
SPECIFICUL DEMERSULUI DIDACTIC		
Centrarea asupra conținuturilor și asupra elevului; metoda socratică	Centrarea asupra conținuturilor; transmitere de tip dogmatic	Centrarea asupra conținuturilor și asupra elevului; metoda socratică și cea activă

Configurate în funcție de discursul programelor și numite „model cultural”, „model estetic” și „model social”, primele trei tipare curriculare românești nu sunt total diferite de cele care au structurat studiul literaturilor naționale în Europa secolului al XX-lea. În cartea cu

titlul *Mother tongue didaktik*, Piet-Hein van de Ven descrie abordările care au dominat școala europeană din ultimul secol și jumătate: „abordarea istoric-literară”, focalizată asupra dezvoltării culturale a elevilor (lectura operelor canonice, învățarea biografiei autorilor, a datelor și a caracteristicilor specifice perioadelor literare); „abordarea egocentrică” (lectura operelor canonice din perspectiva dimensiunii lor estetice; analize stilistice, structurale, dar și abordare aprofundată de tip hermeneutic); „abordarea socială” (privilegierea aspectelor politice și morale recreate de textul literar). Cât despre epocile în care aceste modele au început să se manifeste, acestea sunt precizate pentru primul model (a doua jumătate a secolului al XIX-lea) și pentru abordarea socială (anii '70)⁶.

Studiul citat identifică și un al patrulea model curricular, denumit „abordare orientată spre cititor”, în acord cu una dintre direcțiile care domină, în prezent, teoriile lecturii. În varianta pe care o propun, noul tipar poartă numele de „model al dezvoltării personale”, iar conturul pe care îl trasez este proiecția a ceea ce am convingerea că vor dezvolta/vor trebui să dezvolte programele noastre viitoare. În ceea ce privește argumentele care susțin convingerea, acestea sunt următoarele.

Primul argument se referă la faptul că noua viziune valorifică întreaga energie modelatoare a literaturii, văzută ca discurs ce transmite, prin intermediul lumilor imaginare, mesaje de natură filosofică, psihologică, socială, ideologică despre om și lume. Dar valoarea formativă a întâlnirii cu acest tip de discurs nu se reduce la viziunile despre om și despre lume pe care le conturează, punctul de vârf al demersului educativ fiind reprezentat, în ora de literatură, de educația pentru valori. În interiorul unei societăți unde relativizarea valorilor a devenit evidentă și în cadrul unui învățământ care nu mai poate transmite sisteme imuabile de valori, „literatura” rămâne o disciplină școlară ce favorizează reflecția de tip axiologic. Mă refer la reflecția asupra valorilor incluse în universurile ficționale, exercițiu care se

continuă în mod firesc cu reflecția asupra valorilor specifice lumii în care trăiesc elevii cititori de literatură.

Al doilea argument se referă la locul pe care modelul dezvoltării personale îl conferă cititorului. Conform acestei noi viziuni curriculare, locul central în ecuația fundamentală a lecturii (autor – operă – cititor) îi aparține cititorului. După perioada îndelungată în care primatul a fost al autorului (sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea), și după epoca/epocile de dominație a operei (deceniile șapte și opt ale secolului trecut), cititorul ocupă, în programele postdecembriste, locul privilegiat. În felul acesta oglindirile paradigmei individualiste, specifică societății postmoderne, ajung și în zona receptării textului literar: centrarea pe individ (în societate), manifestată sub forma centrării pe elev (în școală), devine centrare pe cititor (în actul lecturii literaturii).

MODELUL DEZVOLTĂRII PERSONALE
Finalitatea disciplinei: dezvoltarea personală și emoțională a elevului
Viziunea asupra literaturii și asupra lecturii: literatura – discurs despre natura și condiția umană lectura – formă de extindere a cunoașterii și a auto-cunoașterii (elevul devine conștient de efectele emoționale și de impactul cognitiv pe care textul le are asupra lui)
Conținutul învățării: strategii de înțelegere și de interpretare a textului literar Procesul privilegiat: interpretarea semnificațiilor globale (reflecție asupra seturilor de valori reprezentate în operă, asupra raporturilor interumane, asupra devenirii personajului etc.); interpretarea raportului existent între lumea reprezentată în text și lumea cititorului
Teoriile de referință: teorii care înscriu textul în orizontul cititorului
Specificul demersului didactic: centrare asupra elevului; metoda activă și non-directivă

CONCLUZII: CONCRETIZAREA

„MODELULUI DEZVOLTĂRII PERSONALE”

Ca orice model curricular, modelul dezvoltării personale nu este altceva decât un simplu construct teoretic. Spre deosebire însă de cele

definite anterior – rezultate prin esențializarea discursurilor deja existente –, acest al patrulea model precedă, în mare măsură, programele care îl vor obiectiva. Sintagma „în mare măsură” are rolul de a semnaliza prezența, în programele actuale, a unor elemente specifice orientării disciplinei înspre dezvoltarea personală a elevilor. Mă refer, în principal, la integrarea, în ultima perioadă, în grupul competențelor-cadru, a proceselor hermeneutice fundamentale (înțelegerea și interpretarea): două procese care permit reconfigurarea viziunilor despre lume înscrise în opere, precum și reflecția și interogarea acestor viziuni din punctul de vedere al relevanței lor pentru lumea în care trăiește cititorul.

Așez, în încheierea discuției privitoare la reconstrucția curriculară a disciplinei, câteva considerații rezultate în urma lecturii programelor care au structurat istoria disciplinei.

În mod cert, abordarea diacronică a studiului literaturii este un mod de cunoaștere care face posibilă situarea prezentului în dinamica transformărilor anterioare. Alături de reliefurile pe care îl conferă permanențelor și înnoirilor, alături de orientările creatoare sau destructurante pe care le pune în lumină, abordarea diacronică permite și înțelegerea pericolelor inerente oricărei construcții curriculare.

Dintre pericole, discut aici doar două. Primul rezidă în abordarea fenomenului literar românesc ca fenomen autonom, desprins de contextul european în care a fost înscris, de la începuturi, ca parte constitutivă și relevantă. Subliniez faptul că un astfel de demers produce, în mod inevitabil, derapaje naționaliste. Al doilea pericol rezidă în tendința de a construi modele curriculare pure. Manifestată în toată istoria disciplinei, intenția de a simplifica domeniul, de a-i reduce potențialul formativ la o singură dominantă a fost alimentată fie de politici educaționale nefaste (de exemplu, ideologia comunistă și modelul social pur, creat în anii '50), fie de hegemoniile decretate de științele literaturii (de exemplu, supralicitarea esteticului, în anii '30 sau '80). Or, valoarea educativă excepțională a literaturii constă tocmai în multitudinea valențelor ei formative, valențe pe care, de altfel, nu le poate actualiza nicio construcție

curriculară, oricât de amplă ar fi aceasta. De aici și provocarea cu care se confruntă, de fiecare dată, autorii de programe: aceea de a structura domeniul în funcție de o viziune supraordonată – reprezentată de modelul curricular consonant cu imperativele prezentului – și de a integra armonios toate valențele, rămase libere, ale disciplinei.

În viziunea mea, construcția curriculară următoare ar trebui să aibă, ca tipar supraordonat, modelul dezvoltării personale, iar ca dimensiuni subsecvente, aspecte specifice modelului cultural și celui estetic. Transpus în termeni de obiective/competențe-cadru, proiectul curricular ar trebui să vizeze, în mod prioritar, dezvoltarea personală a elevului: un tip de dezvoltare care să includă atât formarea profilului său identitar (prin studiul istoriei literaturii), cât și formarea gustului estetic (prin evidențierea reușitelor structurale și stilistice ale textului). Transpus în termeni de conținuturi, proiectul curricular viitor ar trebui să așeze, în prim-plan, strategiile de lectură care permit înțelegerea și interpretarea textelor, conținuturi asociate însă cu noțiuni de istorie și de teorie literară; concepte în absența cărora înțelegerea autentică a devenirii fenomenului literar românesc nu se poate realiza.

NOTE BIBLIOGRAFICE

- ¹ Pamfil, A. (2005), *Primul șir. Programele școlare*, în Alina Pamfil și Ioana Tămăian, *Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*, Editura Casa Cărții de știință, Cluj-Napoca, pp. 9-127 și Pamfil A. (2016), *Modele curriculare*, în *Didactica literaturii. Reorientări*, Editura Art, București, pp. 89-105.
- ² ***Programa Generală de Studii predate în Gimnasii, Seminară, Școala Centrală de fete și Școala Comercială din București în anul Școlarului 1864-865, Imprimeria Statului, București, f.a.; ***Programa de Studii predate în cursul anului școlar 1864-865 la Gimnaziul St. Sava; ***Programa de obiecte predate de fiecare profesor în cursul anului școlar 1864-5 la Gimnaziul Matei Basarab; ***Programa de învățături predate la gimnaziul Lazăr în cursul anului Școlar 1864-865; ***Programa de învățături predate în Seminarul din Văcăresc în cursul anului Școlar 1864-865; ***Programa învățăturilor urmate în școala Centrală de fete din București în cursul anului școlar 1864-865; ***Programa din studiile predate în cursul anului 1864-865, la Școala Comercială din București.
- ³ Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, *Programe de studii pentru școlile secundare (lice, gimnazii și școli secundare de fete de gradul I și II)*, București, Imprimeria Statului, 1899; Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, *Programa analitică a învățământului secundar*, București, f.e., 1908; Ministerul Instrucțiunii Publice și Cultelor, *Programele Școlilor*

secundare de Băieți (gimnazii și licee), București, Tipografia Voința Națională, 1908; Ministerul Instrucțiunii Publice și Cultelor, *Programele Școalelor secundare de fete*, Tipografia Voința Națională, 1909; Consiliul Dirigent Român, Resortul Cultelor și Instrucțiunii Publice, *Programa analitică pentru școalele secundare de băieți din Ardeal, Bănat și Părțile ungurene pe timpul de tranziție*, Sibiu, 1919 (tipărită ca manuscris), Tiparul Institutului de Arte Grafice A. ANCA, Cluj; Directoratul Cultelor și Instrucției Publice al Basarabiei, *Programa limbii române pentru școlile secundare din Basarabia*, Chișinău, Tipografia Statului, 1919; Ministerul Instrucțiunii, *Programele analitice ale învățământului secundar, Licee și gimnazii, Clasele I-II*, București, Editura Cartea Românească, 1928; Ministerul Instrucțiunii, *Programele analitice ale învățământului secundar, Licee și gimnazii*, București, Editura Cartea Românească, 1929; Ministerul Instrucțiunii, al Cultelor și Artelor, *Programa minimală de tranziție pentru școalele secundare (gimnazii și licee) pe anul școlar 1932-1932*, București, Monitorul oficial și Imprimeriile statului, Imprimeria centrală, 1933; Ministerul Instrucțiunii, al Cultelor și Artelor, Direcția Învățământului Secundar, *Programa minimală de tranziție pentru școalele secundare (gimnazii și licee), pe anul școlar 1933-1934*, București, Institutul de arte grafice „Bucovina”, 1933; Ministerul Instrucțiunii și al Cultelor și Artelor, Direcția învățământului secundar, *Proiect de programă pentru gimnaziile și liceele de băieți și de fete*, București, Monitorul oficial și Imprimeriile statului, Imprimeria centrală, 1933; Ministerul Instrucțiunii și al Cultelor și Artelor, Direcția învățământului secundar, *Programele analitice pentru învățământul secundar (gimnazii și liceele de băieți și de fete)*, București, Monitorul oficial și Imprimeriile statului, Imprimeria centrală, 1935.

- ⁴ Ministerul Educației Naționale, *Programa analitică pentru licee teoretice*, București, Editura coop. „Victoria”, 1947; R.P.R., Ministerul Învățământului Public, *Limba română, Programă școlară 1950-1951, Clasele V-VII*, București, Tipografia învățământului, f.a.; R.P.R., Ministerul Învățământului Public, Institutul de Științe Pedagogice, *Limba română, Programă pentru clasele VIII-XI*, aprobată de M.I.P. cu nr. 32203/1952, București, f.e., 1952; R.P.R., Ministerul Învățământului și Culturii, Departamentul Școlilor și Așezămintelor culturale, *Programa de limbă română pentru clasa a X-a*, aprobată cu nr. 61742/1957, București, Litografia și tipografia învățământului, 1957; Ministerul Învățământului și Culturii, *Programa de literatură română pentru clasa a X-a*, București, f.e., 1961; Ministerul Învățământului și Culturii, *Programa de literatură română pentru clasa a XI-a*, aprobată cu nr. 48218/1961, București, f.e., 1961; Ministerul Învățământului, Direcția Generală a Învățământului de Cultură Generală, *Programa de literatură română pentru clasele IX-X ale școlii medii de cultură generală de 11 ani (cursuri de zi, învățământul seral și fără frecvență)*, aprobată cu nr. 44175/1965, București, f.e., 1965; Ministerul Învățământului, Direcția Generală a Învățământului de Cultură Generală, *Programa de limbă română pentru clasa a XI-a a școlii de cultură generală de 12 ani*, aprobată cu nr. 52078/1965, București, f.e., 1965; Ministerul Învățământului, Direcția Generală a Învățământului de Cultură Generală, *Programa de limbă română pentru clasele a IX-a – a X-a*, aprobată cu nr. 51868/1966, București, f.e., 1966; Ministerul Învățământului, Direcția Generală Pedagogică a Învățământului de Cultură Generală, *Programa de literatură română pentru clasa a XI-a a liceului de 12 ani*, aprobată cu nr. 38707/1967, București, f.e., 1967; Ministerul Învățământului, Direcția Generală Pedagogică a Învățământului de Cultură Generală, *Programa de literatură română pentru clasele IX – XI*, București, E.D.P., 1968; Ministerul Educației și Învățământului, *Programa de limbă și literatură română pentru anii I – IV ai liceului de cultură generală (învățământ de zi, seral și fără frecvență) și anii I – V ai liceului pedagogic de învățători, educatoare și învățătoare maistre*, București, E.D.P., 1972; Ministerul Educației și Învățământului, Institutul Central de Perfecționare a Personalului Didactic, *Programa de limbă și literatură română pentru clasele V – X ale școlii generale de 10 ani (învățământ*

de zi, seral și fără frecvență), aprobată cu nr. 45087/1973, București, E.D.P., 1973; Ministerul Educației și Învățământului, *Programa de literatură română pentru anul I învățământul liceal (zi, seral și fără frecvență)*, București, E.D.P., 1974; Ministerul Educației și Învățământului, *Programa de limba și literatura română, pentru anii III – IV (V), învățământul liceal industrial, economic, agricol, silvic, sanitar, real-umanist și de artă (zi, seral și fără frecvență)*, București, E.D.P., 1975; Ministerul Educației și Învățământului, *Programele de literatură română; literatură universală; limba română pentru învățământul liceal (zi, seral); valabile în anul școlar 1977-1978*, aprobate cu nr. 044762/1977, f.l., E.D.P., 1977; Ministerul Educației și Învățământului, *Programa de limba și literatura română pentru învățământul liceal de zi și seral; valabilă începând cu anul școlar 1979-1980*, aprobată cu nr. 3448/1979, București, E.D.P., 1979; Ministerul Educației și Învățământului, *Programele de limba și literatura română pentru învățământul liceal de zi și seral; București, E.D.P., 1981*; Ministerul Educației și Învățământului, *Programa de limbă și literatură română pentru învățământul liceal de zi și seral, valabilă începând cu anul școlar 1982-1983*, aprobată cu nr. 37200/1982, București, E.D.P., 1982; Ministerul Educației și Învățământului, Direcția Învățământului Preșcolar și Gimnazial, *Programa de limbă și literatură română pentru clasele V-VIII*, aprobată cu nr. 41039/1983, București, E.D.P., 1983; Ministerul Educației și Învățământului, *Programa de limbă și literatură română pentru învățământul liceal de zi și seral, clasa a IX-a*, aprobată cu nr. 36444/1985, București, E.D.P., 1985; Ministerul Educației și Învățământului, *Programa de limba și literatura română pentru învățământul liceal de zi și seral, treapta I (clasele a IX-a și a X-a)*, aprobată cu nr. 36444/1985, București, E.D.P., 1986; Ministerul Educației și Învățământului, *Programa de limba și literatura română pentru învățământul liceal de zi și seral, IX-XII*, aprobată cu nr. 39732/1987, București, E.D.P., 1987.

- ⁵ Ministerul Învățământului și Științei, Departamentul învățământului preuniversitar, *Programa de limba și literatura română pentru învățământul liceal, școlile normale de învățători și educatoare, școlile profesionale și complementare sau de ucenici; Programă de literatură universală pentru învățământul liceal – profilul umanist și școlile normale de învățători și educatoare, Programe specifice școlilor normale și școlilor normale postliceale*, aprobată cu nr. M.I. 38567/1991, București, f.e., 1991; Ministerul Învățământului, *Programa de limba și literatura română pentru învățământul liceal, școlile normale de învățători și educatoare, școlile profesionale și complementare sau de ucenici; Programă de literatură universală pentru învățământul liceal – profilul umanist și școlile normale de învățători și educatoare, Programe specifice școlilor normale și școlilor normale postliceale*, aprobată cu nr. 38665/1993, București, E.D.P., R.A., 1993; Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, *Curriculum național, programe școlare pentru clasa a IX-a, Aria curriculară Limbă și comunicare. (Programa școlară pentru Limba și literatura română a fost aprobată prin Ordin al Ministrului nr. 3371 din 02. 03. 1999)*, București, [Tiparul: editura Cicero], 1999; Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, Seria Liceu, *Programe școlare 1, Aria curriculară limbă și comunicare. Limba și literatura română, Limba și literatura română – clasele a X-a – a XII-a*, București, [Tiparul: Tipogrup press, Buzău], 2001; Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, Seria Liceu, *Programe școlare 1, Aria curriculară limbă și comunicare. Limba și literatura română, Limba și literatura română – clasele a X-a – a XII-a*, București, [Tiparul: Tipogrup press, Buzău], 2001; Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Consiliul Național pentru Curriculum, *Programe școlare revizuite, Limba și literatura română, clasele a VII-a – a VIII-a*, aprobate prin ordin al ministrului nr. 4740/25. 08. 2003 București, f.e., 2003; ****Programa școlară de Limba și literatura română pentru clasa a X-a*, aprobată prin Ordin al ministrului Educației și Cercetării nr. 4598/31 august 2004, București, f.e., 2005; Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programa școlară de Limba și literatura română pentru clasa a*

IX-a, a X-a, a XI-a, București, 2009; Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programa școlară de Limba și literatura română pentru clasa a X-a*, București, 2009; Ministerul Educației și Cercetării, *Programa școlară de Limba și literatura română pentru clasa a XI-a*, aprobată prin Ordin al ministrului Ministerul Educației, Cercetării și Inovării nr. 3252 / 13. 02. 2006, București, 2006; Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programa școlară de Limba și literatura română pentru clasa a XII-a*, aprobată prin Ordin al ministrului Educației și Cercetării nr. 5959/22. 12. 2006, București, 2006.

⁶ Ongstad, Sigmund, Van De Ven, Piet-Hein, Buchberger, Irina (2004), *Mother tongue didaktik, An international study Book*, Trauner Verlag, Linz, pp. 90-94.

ABECEDARE. O ISTORIE A ÎNVĂȚĂRII CITITULUI ȘI SCRISULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ROMÂNESC (I)

MARIA-NICOLETA CIOCIAN

asistent universitar doctor

nicoletamaria2001@yahoo.com

Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

Studiul de față tratează evoluția didactică a predării și a învățării citirii și scrierii, precum și o înregistrare diacronică a celor mai valorificate abecedare sau cărți de citire. Demersul subliniază modificările curriculare ale acestor aspecte în perioada cuprinsă între 1699 și 1918 (anul 1851, anul 1861/1868, anul 1870, anul 1878 și 1911). Abordarea detaliază metodele didactice ale învățării cititului și scrisului (metoda slovenirii, învățarea scrierii și unirea citirii cu scrierea, metoda scriptologică și lancasteriană, metoda fonetică, metoda scriptologică mixtă și metoda sintetică, precum și metoda sunetelor vii). Explicațiile sunt însoțite și de critici ale autorilor unor studii în domeniu. Anexele sunt restrânse și din rațiuni de spațiu, dar și datorită absenței unor manuale sau cărți de citire. Finalul studiului nu epuizează analiza didactică a Lecturii și a Scrierii.

Cuvinte-cheie: citire, scriere, Abecedar, metode didactice.

Abstract

The alphabet book. A Review of Learning to Read and Write in the Primary Education in Romania. This study treats the didactic evolution of teaching and learning how to read and how to write, as well as a diachronic recording of the most used alphabet books. The article underlines the curricular changes of these issues between 1699 and 1918 (1851, 1861/1868, 1870, 1878 and 1911). The approach details the didactic methods of learning and writing in the period already mentioned. The explanations are

accompanied by the textual criticism provided by the authors of some studies in the field. The annexes are restricted, for reasons of space, but also due to the absence of some alphabet books in that period. The end of the study does not exhaust the didactic analysis of reading and writing.

Keywords: reading, writing, the alphabet book, didactic methods.

Demersul nostru, potrivit titlului, acoperă o primă parte dintr-un studiu privind limba română ca limbă maternă în învățământul primar, o înregistrare diacronică a celor mai valorificate *Abecedare* sau *Cărți de citire*. Urmărim evoluția didactică în zona citirii și a scrierii limbii române până în anul 1918. Am ales să decupăm, din rațiuni de spațiu, doar perioada cuprinsă între 1699¹ și 1918, urmând ca, într-o cercetare ulterioară, să analizăm perioada 1918-2000.

Circumscriem câteva aspecte care contribuie la o mai bună înțelegere a evoluției predării și învățării în devenirea cititorului de mâine – citirea și scrierea.

Datele oferite privind istoria *Abecedarelor* (atât cât permite documentația școlară existentă și necasată încă² (Mârza & Hațeganu, 1973)), subliniază modificările abordărilor curriculare și didactice ale cititului și scrisului de-a lungul perioadei alese. Acest tip de analiză comportă și câteva riscuri, printre care acela al absenței unor documente (manuale, cărți de citire) extrem de necesare unei atari analize, precum și lacune în lista bibliografică.

Nu ne-am oprit, într-o manieră explicită, asupra instrumentelor didactice de decizie și control de care dispunea sistemul de învățământ și care erau în spatele abecedarelor și metodelor didactice.

Punctele de interes ale scenariului diacronic al abecedarelor recompus aici sunt: anul 1699 (bucoavnele), anul 1851, anul 1861/1868, anul 870, anul 1878 și 1911.

Abecedarului i s-a acordat o atenție sporită, iar preocupările pentru găsirea unei formule cât mai adecvate i-a preocupat pe intelectualii tuturor timpurilor. Acesta suferă, de-a lungul timpului, o

metamorfoză spectaculoasă. Înlocuirea slovenirii cu metoda fonetică în deprinderea cititului, introducerea scrierii și îmbinarea cititului cu scrisul marchează coordonatele cărților didactice ale începutului de drum.

La începuturile învățământului, scrierea și citirea nu se învățau simultan, ci succesiv.

Până în 1850, manualele tipice pentru școala primară au fost: bucoavna, ceaslovul, octoiul și catehismul, dând conținutului învățământului un caracter exclusiv religios. După 1850 are loc o laicizare progresivă a abecedarelor și apariția manualului de citire.

Până în 1860, parcursul didactic al învățării cititului aplica metoda slovenirii, iar în 1860 alfabetul chirilic a fost înlocuit cu cel latin. Un amplu studiu al începuturilor învățământului didactic românesc transilvănean – și singurul de acest fel – ni-l oferă Onisifor Ghibu în lucrarea *Din istoria literaturii didactice românești*³ (Ghibu, 1975), lucrare în care analizează, riguros și critic, bucoavnele, abecedarele și cărțile de citire cele mai însemnate apărute, în Transilvania, până în 1915.

Dacă primele cărți cu rol de abecedar au fost *Bucoavnele* (utilizate în școlile românești timp de aproape două secole), prima⁴ de acest fel fiind tipărită la Alba Iulia, de Biserică, în anul 1699 și fiind destinată învățării cititului și pregătirii moral-religioase, istoria abecedarului modern este marcată de Zaharia Boiu, Vasile Petri și Ion Creangă.

„Bucoavna” cuprindea litere, grupuri de litere, texte, slujbe religioase și cele 10 porunci, un exemplar fiind expus la Muzeul Național al Unirii din Alba Iulia. (vezi Anexa 1).

Bucoavna tradițională era, la început, strict religioasă și cuprindea doar rugăciuni și texte cu caracter religios. Conținutul bucoavnei s-a colorat cu elemente laice pe măsura implicării autorităților în chestiunea educațională. Învățarea cititului era structurată în două părți: noțiuni generale, în prima parte și texte pe baza cărora se exersează lectura, în partea a doua. Bucoavnele/ bucvariile (sec. al XVII-lea), cu litere chirilice, aplicau metoda slovenirii. Bucoavna era structurată într-o parte destinată

cunoașterii literelor chirilice de tipar, urmată de o parte de exerciții de slovenire și de o porțiune cu rugăciuni și învățături religioase⁵ (Ghibu, 1975).

Etapele învățării citirii, după această metodă, erau următoarele: recunoașterea fiecărei slove și învățarea numelui său, slovenirea (pronunțarea numelui literelor care alcătuiau un cuvânt și abia în final a sunetului pe care îl reprezintă) unor combinații de vocale și consoane fără sens, apoi slovenirea unor cuvinte cu sens, slovenirea unor texte scurte și, în final, citirea cursivă fără slovenire. După învățarea citirii cu litere de tipar, se trecea la citirea cu litere de mână. *Carte trebuincioasă pentru dascăli*⁶ detaliază învățarea citirii după această metodă. Pentru învățarea citirii erau necesare tabla, bucoavna și tabla slovenirii care era un tabel de perete cu diverse combinații de consoane și vocale. Școlarii erau organizați pe grupe numite „clasuri” sau „despărțăminte”: în primul despărțământ erau cei care învățau literele, în al doilea cei care silabiseau sau sloveneau și în ultimul cei care citeau.⁷ (Petre & Onciulescu) Nu era recomandată învățarea a mai mult de două litere într-o lecție⁸ (Bembea, 1912).

G. Călinescu afirmă despre metoda silabării: „fiecare slovă era arătată individual și învățată ca atare, și când copilul cunoștea toate aceste semne, dascălul punea pe băț silabe și începea să silabisească: *be, a-ba, ce, a-ca*. Asta se chema metoda silabării, care, dacă școlarul n-ajungea mai departe, ducea la ciudățenia ca el să poată silabisi, dar să nu poată scrie”⁹ (Călinescu, 1972).

Zaharia Boiu, vorbind despre această metodă a slovenirii care „răpește timp de tot mult fără folos corespunzător”, subliniază absurditatea acesteia: pentru a citi un cuvânt de cinci silabe, precum *bunătățile*, se citesc 29 de silabe. „Și dacă vom întreba, oare de ce în cuvântul acesta am repetit silaba *bu* de 5, silaba *nă* de 5, silaba *ta* de 4, silaba *ți* de 3 și silaba *le* de 2 ori, ce vom putea răspunde atâta, decât că așa ne-am pomenit”¹⁰ (Boiu, *Manuducere pentru învățători la întrebuintarea*

abțdarului, 1862), remarcă, cu umor, autorul, în prima metodică pentru predarea abecedarului. Bucoavnele nu conțin nimic în legătură cu învățarea scrisului. Onisifor Ghibu considera că bucoavnele publicate după 1850 nu mai erau destinate circuitului școlar și reprezentau „un fel de carte de rugăciuni pentru familie”¹¹ (Ghibu, 1975).

Prima carte de citire românească a apărut la Sibiu – *Preatenul sau voitoriul de bine al pruncilor*¹² (Stînea, 2008). Înainte, în Transilvania, au existat două cărți de citire în limba română – *Ducere de mână către cinste și dreptate*¹³ (***, *Ducere de mână către cinstia și dreptate, adică la copiii rumânești neuniți cei ce în școle cele mici să învață spre cetananie rânduia carte*, 1773) din 1777, editată la Viena, cu text bilingv, română și germană și *Cărticica năravurilor bune*¹⁴ (***, *Cărticica năravurilor bune pentru folosul și trebuința tinerimei despre nemție în rumânie întoarsă de Moise Fulea*, 1837) din 1819. Primele cărți școlare care se apropie de accepțiunea modernă a conceptului de *manual*, apar în învățământul primar românesc transilvănean după anul 1830.

Trecerea de la *Bucoavnă* la *Abecedar*¹⁵ (***, *Bucoavnă sau Abecedariu. Cu slove Iliricești și Latinești. Pentru deprinderile pruncilor la cetire și altele*, 1777) s-a făcut foarte lent¹⁶ (***, 1849) și a fost determinată de nevoia unor noi forme de manifestare a literaturii didactice. Deschiderea către „*Abecedarul modern*” s-a făcut în secolul al XIX-lea, cărțile didactice fiind, la început, traduceri sau adaptări după modele germane.

Primul abecedar cunoscut este cel din anul 1828 – *Abețedar înlesnitor pentru învățătura copiilor*¹⁷ (Pleșoianu, 1975), din Țara Românească, în Moldova apărând în anul 1832 – *Abețedariu Românesc pentru tinerimea școlilor începătoare*¹⁸ (Săulescu, 1832), iar abecedarul destinat școlilor transilvănene apare în anul 1842 și este tipărit cu cheltuiala Sfintei Biserici cei mari ortodocse din preurbul Brașovului, Bolgarseg – *Abețedar pentru întrebuințarea și folosul tinerimei ce învață în Școalele Normale*¹⁹ (***, *Bibliografia românească modernă*, 1984). Conținutul lor, în ceea ce privește partea destinată citirii, este preponderent religios.

Aceste abecedare nu propun și învățarea scrisului, iar metoda învățării cititului era tot cea a slovenirii.

Anul 1851 marchează o reformă (după evenimentele revoluționare din 1848) de conținut în privința învățământului și a manualelor școlare care sunt concepute după principii metodologice moderne²⁰.

În edițiile abecedarelor din 1851²¹ apare, ca o necesitate, învățarea scrierii și unirea citirii „metodului de a uni scrierea cu citirea, și de a începe și a merge cu amândouă odată”²² (***, *Abecedar cu slove chirilice și cu litere romane*, 1951).

*Abecedar(ul) pentru folosul școalelor de legea greco-răsăriteana*²³ (***, *Bibliografia românească modernă*, 1984) din 1851 are ca scop deprinderea noțiunilor de citit²⁴ (Ghibu, 1975). Învățarea cititului constă în prezentarea vocalelor, consoanelor și silabelor, iar exercițiile de citire (citirea cuvintelor, apoi a propozițiilor simple, exerciții de citire cu tentă religioasă, predominând pildele luate din *Biblie*) sunt într-o etapă ulterioară. În prima parte, totul era îmbrăcat în litere chirilice, literele civile fiind prezentate ulterior. Abia în ediția din 1852 apar literele latine și civile scrise de mână și exercițiile de deprindere a scrisului. *Abecedarul cu slove cirilice și cu litere romane* introduce pentru prima dată într-un abecedar literele latine (alături de literele chirilice și civile). Iar primul abecedar tipărit numai cu litere latine apare la Cluj, în 1853 – *Abecedariu cu litere romane*²⁵ (***, *Abecedariu cu litere romane*, 1853).

Anul 1859 aduce modificări ale conținutului Abecedarelor, iar „legea instrucțiunii” prevedea ca noul minister unificat să organizeze concursuri pentru elaborarea cărților școlare²⁶.

Un alt moment important în istoria abecedarului îl reprezintă Abecedarul lui Zaharia Boiu – *Carte de cetire: pentru scolele populare române*²⁷ (Boiu, *Abecedariu pentru scolele populare române*, 1861) din 1861 (ajuns până la a cincisprezecea ediție)²⁸ (Ghibu, 1975) (Anexa 2) – o nouă formă de manifestare didactică care depășește universul religios și propune și alte teme – și *Elementariu sau abecedariu pentru scoalele*

*românesci*²⁹ (Petri, 1861) a lui Vasile Petri din 1861. Aceste abecedare propun metoda scriptologică prin care scrierea se învață înaintea citirii prin intuirea unor ilustrații pe baza cărora se formau propozițiile. Cu aceste două cărți de citire începe epoca abecedarului de autor și a celui modern, întrucât se trece la citirea fonetică, iar citirea și scrierea urmau să se predea simultan. În abecedarul lui Zaharia Boiu, „în partea primă nu se mai învață literele în ordinea alfabetică, ci se iau vocalele și anume, nu una după alta, ca în alfabet, ci după greutatea pe care ele le prezintă pentru elevi, începând cu cea mai ușoară și mergând treptat spre cele mai grele, în această ordine: *i, e, u, o, a*. Literele se iau mai întâi tipărite și apoi scrise, ceea ce constituie un moment cu totul nou. Urmează, după aceasta, consecvent aceluiași principiu, diftongii și consonantele. După suficiente exerciții de citire pentru deprinderea exactă a literelor, urmează deprinderi de citire constătătoare din propoziții care se citesc cu o adevărată plăcere”³⁰ (Ghibu, 1975). „Abecedarul e mai întâi cu litere de tranziție (civile), apoi latinesc”³¹ (Ghibu, 1975). În 1862, Visarion Roman publică un manual de citire care cuprinde variate texte cu tematică științifică – *Carte de lectură românească*³² (Roman, 1865), dintre care astăzi se mai păstrează doar edițiile din 1865 și 1873.

În 1864, când Ion Creangă a fost numit „institutor provizoriu la clasa I-a, secțiunea a II-a, a școlii primare (vasiliene) „Trei Ierarhi”, în epocă era în uz abecedarul lui Iarca, iar activitatea de predare se desfășura după două metode – una mai veche numită „lancasteriană” și cu care viitorul autor de manuale intrase în contact încă de la Humulești, în școala bădiței Vasile și una modernă – numită și „scriptolegă”, promovată de foștii elevi ai lui Titu Maiorescu³³ (Călinescu, *Viața și opera lui Ion Creangă*, 1998).

Scriitorul humuleștean a realizat, împreună cu colaboratorii C. Grigorescu, G. Ienăchescu, N. Climescu, V. Recenu, A. Simionescu lucrarea *Metodă nouă de scriere și citire – pentru usulu clasei I primaria*, în

anul 1867³⁴ (Créngă, Ienăchescu, Climescu, & Simionescu, 1990). (Anexa 3). A apărut, în 1868, la Iași, și a avut 23 de ediții succesive până în 1893³⁵ (Murgescu, 1999). În epocă, și ulterior după aceea, până în perioada interbelică, sistemul a permis existența unor manuale paralele, așadar abecedarul respectiv a circulat concomitent cu alte manuale de acest tip.

G. Călinescu relatează, în *Viața și opera lui Ion Creangă*, că încă din primii ani de institutorat, Ion Creangă a fost preocupat de redactarea unui manual destinat învățării scrierii și citirii – „spre a compune un abecedar ca lumea. Până atunci, copiii învățaseră cum da Dumnezeu și după cum era și dascălul, cărți fiind puține și proaste”³⁶ (Călinescu, *Pedagogia lui Creangă*, 1972).

Cei cinci institutori cu care a colaborat Ion Creangă și-au împărțit sarcinile, Creangă păstrându-și „partea literară și dreptul de a trece prin ciur totul din punctul de vedere al corectei vorbiri”³⁷ (Călinescu, *Pedagogia lui Creangă*, 1972). Manualul a fost finalizat în 1867 și a fost publicat în 1868. Cartea a fost adoptată ca manual („carte didactică”) pentru clasa I prin decizia Ministerului Instrucțiunii Publice și al Cultelor.

Metodă nouă de scriere și cetire (Anexa 3) a fost prima carte didactică publicată sub semnătura lui Ion Creangă (Creangă a redactat în continuare și alte lucrări didactice, tot în colaborare: *Învățătorul Copiilor*, *Carte de cetire în clasele primare de ambele secse* (1871), *Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică* (1876)).

Metodă nouă de scriere și cetire pentru usulu clasei I primaria sau „deosebirea dintre pedagogie și dresură” este riguros structurată: partea I cuprinde literele mici de scris și de tipar, partea a doua cuprinde sunete, silabe, cuvinte și propoziții, iar în partea a treia sunt incluse texte simple, poezii, proverbe și rugăciuni. La sfârșitul anului 1875 apare *Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică*, lucrare considerată prima carte de metodică. Metoda fonetică presupunea introducerea treptată a vocalelor

și consoanelor în combinații diferite, întâi monosilabice, apoi polisilabice. Apoi se trecea la „propuseciuni” (Anexa 4).

Cu această metodă, „copilul poate învăța literele mai ușor și mai sigur, nu pe ghicite”, iar Titu Maiorescu definea această reformă ca fiind „trecerea de la mecanismul mort al memorării de lucruri neînțelese de copii, la mecanismul viu și intuitiv. I. D. Marin socotește că metodele scriitorului „devansează metodologia modernă centrată pe copil și metodele activ-participative, preferate de pedagogia de azi”³⁸ (Marin, 2011), făcând „tranziția spre o nouă didactică românească”³⁹ (Marin, 2011). Ion Creangă devine, în acest fel, un precursor al didacticii moderne pentru învățământul primar.

Anul 1870 marchează un alt moment important în istoria abecedarului: sunt stabilite principiile predării și învățării valabile până în perioada interbelică.

Ioan Popescu a creat, în 1870, un abecedar – *Antâia carte de lectură și invetiatură, pentru scoalele poporali romane*⁴⁰ (Popescu, 1871), primul abecedar ilustrat și primul care începe cu desenul, nu cu scrierea (copilul va învăța întâi să deseneze, apoi să scrie – metoda intuitivă). Acest abecedar este un produs înalt al pedagogiei științifice din acea vreme. „Acest abecedar e cel dintâi care se bazează pe «cuvintele normale» și care introduce pe de o parte desenul, pe de alta ilustrațiile în serviciul scrisului și cititului”⁴¹ (Ghibu, 1975).

În 1871 apare, la Blaj, un abecedar compus „după principiile scriptologiei mixte și după metoda sintetică”⁴² (Ghibu, 1975) – *Elementariu pentru clasa antania a scoleloru poporali de Solomon-Munteanu*⁴³ (Blasiu, 1871). Abecedarul era compus „după principiile scriptologiei mixte și după metoda sintetică”⁴⁴ (Ghibu, 1975) și avea patru secțiuni: „alfabetul mic scris și tipărit (partea I), alfabetul mare scris și tipărit (partea a II-a), materia pentru învățământul intuitiv (partea a III-a) și capete de cetire cu exerciții de intuițiune, cugetare și vorbire”⁴⁵ (Ghibu, 1975).

În 1878, apare *Noul Abecedar românesc*, scris de V. Petri, abecedar care „separă învățatul scrisului de al cititului”⁴⁶ (Ghibu, 1975) și începe cu scrisul, nu cu cititul. Iar în următoarele ediții, abecedarul e „întocmit atât după scriptologia pură, cât și după scriptologia mixtă. Sistem sintetic”⁴⁷ (Ghibu, 1975).

*Metoda sunetelor vii*⁴⁸ (Ghibu, 1975) a reprezentat o altă metodă de învățare a cititului și scrisului – „metod cu mult mai ușor, simplu și mai practic decât metoda fonomimic”⁴⁹ (Ghibu, 1975). Principiile didactice ale acestei metode se găsesc în *Abecedarul pentru clasa primară a școlii primare pe baza metodei sunetelor vii a lui I. Gabel* conceput de Iuliu Vuia.

Anul 1911 inaugurează „metoda imitațiunii”⁵⁰ (Ghibu, 1975) în abecedarul lui Petru Hădan – *Soarele. Abecedar pentru copii începători și adulți analfabeți*, metodă criticată și neînsemnată pentru timpul în care a apărut.

Nu am menționat decât câteva abecedare importante ale perioadei alese, alte două fiind ilustrate în Anexa 5.

Datele oferite evidențiază viziunea asupra predării cititului și scrisului în învățământul primar până în anul 1918, schițând evoluția metodologică în această zonă. Se remarcă, de asemenea, în abecedarele acestei perioade, și o corelație perfectă între conținutul manualelor și discursul pedagogic al cărui rol era acela de a forma buni cetățeni și buni creștini. Pregătirea copilului pentru viață era baza pentru construirea unor modele morale.

Înlocuirea unui manual cu un altul s-a făcut treptat, de cele mai multe ori utilizându-se, pentru o perioadă de timp, ambele manuale. Cercetarea jalonează etapele majore ale cărților de învățătură a citirii și a scrierii și precizează transformările petrecute, desenând evoluția didactică a acestor aspecte în intervalul menționat. Etapa inițierii în cultura scrisă, în grafia literelor are o importanță aparte în formarea fiecărui individ, iar parcurgerea diacronică a acestor momente ocupă un loc privilegiat în amplul capitol al Lecturii și al Scrierii.

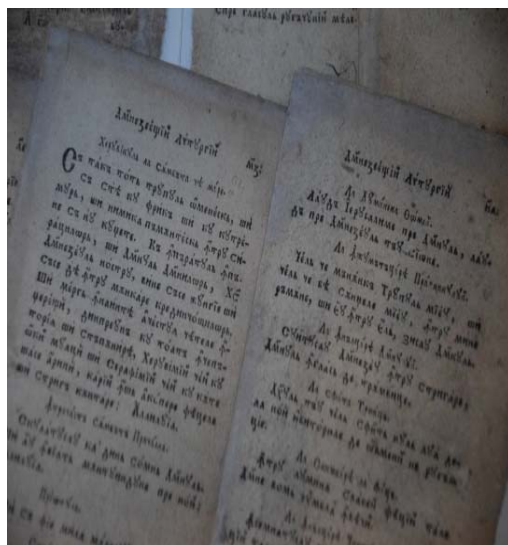
BIBLIOGRAFIE

- ***(1773). *Ducere de mână către cinstia și dreptate, adică la copiii rumânești neuniți cei ce în școle cele mici să învață spre cetananie rânduită carte*. Viena: Tipografia lui Iosifu de Curțbecu.
- ***(1777). *Bucoavnă sau Abecedariu. Cu slove Iliricești și Latinești. Pentru deprinderile pruncilor la cetire și altele*. Blaj.
- ***(1837). *Cărticica năravurilor bune pentru folosul și trebuința tinerimei despre nemție în rumânie întoarsă de Moise Fulea*. Sibiu: Tipografia lui Georgie de Clozius.
- ***(1849). *Abețedar sau Bucovna[!]. În care s'a alăturat și Istoria sfântă cu scurte întrebări și răspunsuri, tâlmăcită din rusește, și dată la lumină pentru învețătura copiilor mici. Cu cheltuiala Păr. Macsim îngrijitorul metohului sfintei Episcopii Buzăului..* București: Tipografia lui Anton Pann.
- ***(1853). *Abecedariu cu litere romane*. Clusiu: Tipografia colleg. Ref. La vidua Barra.
- ***(1951). *Abecedar cu slove chirilice și cu litere romane*. Tipografia lui Gheorghe de Clozia.
- ***(1984). *Abețedar pentru întrebuințarea și folosul tinerimei ce învață în Școale Normale. În ****, *Bibliografia românească modernă* (Vol. I, p. 8). București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- ***(1984). *Bibliografia românească modernă* (Vol. I). București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Bembea, N. (1912). *Monografia școlii elementare confesionale gr. Or. din Branișca-Bicău*. Sibiu: Tiparul Tipografiei Arhidiecezane.
- Blasiu, S.-M. (1871). *Elementariu pentru clasa antania a școlilor populare*.
- Boiu, Z. (1861). *Abecedariu pentru școlile populare române*. Sibiu: Tipografia diecesană.
- Boiu, Z. (1862). *Manuducere pentru învățători la întrebuințarea abțedarului*. Sibiu: Tipografia diecesană.
- Călinescu, G. (1972). *Opere - Ion Creangă (viața și opera)*, 14, 102.
- Călinescu, G. (1998). *Viața și opera lui Ion Creangă*. Chișinău: Editura Litera.
- Créngă, C. G., Ienăchescu, G., Climescu, N., & Simionescu, V. R. (1990). *Metodă nouă de scriere și cetire pentru usulu clasei I primară de Institutorii*. În *Abecedar* editat în România cu prilejul Centenarului Ion Creangă. Athenaeum.
- Ghibu, O. (1975). *Din istoria literaturii didactice românești*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Marin, I. D. (2011). *Pedagogia lui Creangă*. Iași: Editura Princeps.
- Mârza, I., & Hațeganu, L. (1973). *Cărți didactice românești din secolul al XIX-lea în Biblioteca Muzeului Național al Unirii. În Apulum* (Vol. XI, pg. 393-423). Alba Iulia.

- Murgescu, M. L. (1999). *Intre „bunul creștin” și „bravul Român” - Rolul școlii primare în construirea identității naționale românești (1831-1878)*. Iași: Editura A'.
- Petre, R., & Onciulescu, D. (fără an). *Carte trebuincioasă pentru dascăli*.
- Petri, V. (1861). *Elementariu sau Abecedariu pentru scoalele românesce*. Sibiu: Tipografia S. Filtsch.
- Pleșoianu, G. (1975). *Abecedar înlesnitor pentru învățătura copiilor*. În O. Ghibu, *Din Istoria literaturii didactice românești* (p. 191). București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Popescu, I. (1871). *Antâia carte de lectură și învetiatură, pentru scoalele poporale romane*. Sibiu: Tipografia lui S. Filtsch.
- Roman, V. (1865). *Carte de lectura românească pentru scolele române primare*. Tipariu lu și în provediatura lui S. Filtsch.
- Săulescu, G. (1832). *Abecedariu românesc pentru tinerimea școlii începătoare*. Eșii.
- Stînea, C. (2008). *Prima carte de citire modernă românească din Transilvania: Preatenul sau voitoriul de bine al pruncilor*. PA, VII-VIII, 159-166.

Anexa 1

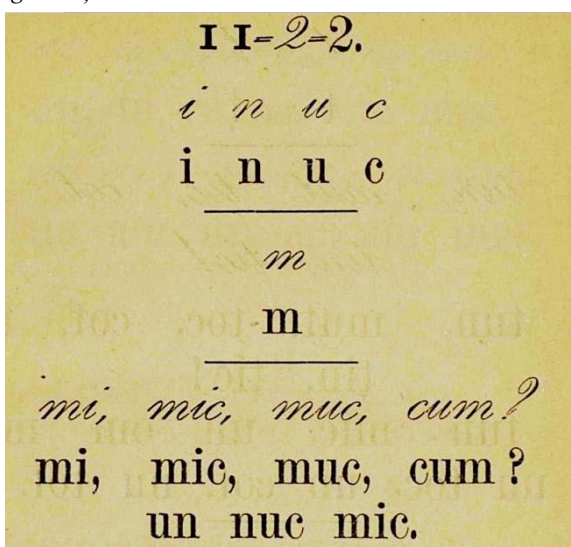
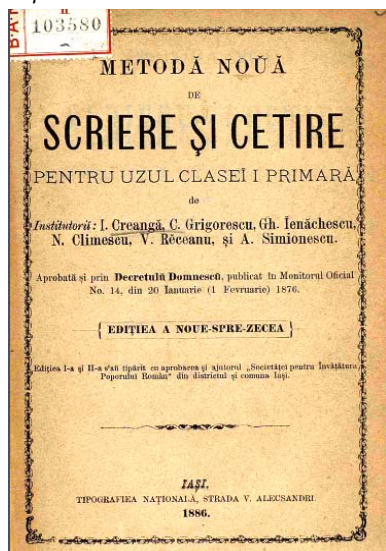
Bucovna – foto din Muzeul Național al Unirii din Alba Iulia



O bucovnă tipărită în 1792 la Sibiu de către Petru Bart

Anexa 2

Coperta „Abecedarului” lui Ion Creangă (ediția din 1886)



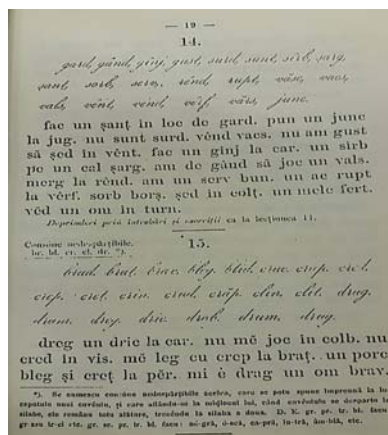
Fragment din lecția 2 introducerea literei m



Anexa 3



Anexa 4



Anexa 5



NOTE BIBLIOGRAFICE

- ¹ Până în anul 1700, toată învățătura consta în învățatul cititului cărților sfinte.
- ² În colecția de carte veche a Bibliotecii Muzeului Național al Unirii există și un fond de literatură didactică: bucoavne, abecedare, cărți de istorie, geografie, aritmetici sau cărți care nu au fost tipărite pentru a fi manuale, dar care erau utilizate ca atare, în multe cazuri de către elevi, evident, în lipsa unor manuale adecvate. Acest fond de carte didactică a fost catalogat de către I. Mârza și L. Hațeganu în 1973 și de L. Hațeganu în 1980 (Iacob Mârza, Lucia Hațeganu, „Cărți didactice românești din secolul al XIX-lea în Biblioteca Muzeului Național al Unirii”, în *Apulum*, XI, 1973, p. 393-423. Lucia Hațeganu, „Cărți didactice românești din secolul al XIX-lea în Biblioteca Muzeului Național al Unirii”, în *Apulum*, XVIII, 1980, p. 339-353).
- ³ Onisifor Ghibu, *Din istoria literaturii didactice românești*, ediție îngrijită de Octav Păun, tabel cronologic, studiu introductiv, note și comentarii de V. Popeangă, Editura didactică și pedagogică, București, 1975.
- ⁴ Primul abecedar a apărut la Alba Iulia, în anul 1699, la tiparnița Bisericii Ortodoxe Române, ridicată de Mihai Viteazul în anul 1597, sub denumirea de *bucoavnă* sau *bucvar*.
- ⁵ „Pe o întindere de 66 de pagini, format mic, bucoavna cuprindea: literele chirilice mari, apoi pe cele mici, în număr de 44 și în ordine alfabetică. Urmau după aceea: vocalele, diftongii și consonantele [...]. Urmează exerciții de silabisire: vocale și diftongi cu câte una, apoi cu câte două consonante [...]. După această parte, pe baza căreia avea să se învețe cititul, urmează partea de lectură propriu-zisă, care constă exclusiv din rugăciuni și din alte lucruri de ordin pur religios” – O. Ghibu, *Op. Cit.*, p. 34.
- ⁶ Carte trebuincioasă pentru dascăli este versiunea completă a lucrării Carte trebuincioasă pentru dascălii școalelor de jos românești neunite în chiesaro-crăieștile țări de moștenire care este, la rândul ei, o traducere a unui manual publicat în 1774, la Viena, de către Felbiger. Lucrarea are două părți: una de pedagogie – Pentru dascăli și alta de metodică – Cele ce sunt de învățat și pentru chipul învățării. *Carte trebuincioasă pentru dascăli* a fost publicată integral de P. Radu și D. Onciulescu.
- ⁷ „Dascălul scrie lor pe tablă un I dezvolt și mare, la care el zice că aceia este o slovă care se cheamă *î*; deci el întreabă ce slovă este aceasta? Copiii răspund un *î*; atunci el zice lor: această slovă se chiam *î* pentru aceasta că are două puncturi deasupra oablei trăsuri și apoi arată pricina pentru ce se chiamă *î*; după aceasta trece la *I* și zice lor: cum că această slovă se numește glagol, pentru că deasupra spre dreapta *î* este aninată o trăsură chingășată cu un punct” – Petre Radu, Dimitrie Onciulescu, *Op. Cit.*, vol. II, p. 41.
- ⁸ Nicolae Bembea în *Monografia școalei elementare confesionale gr. Or. din Branișca-Bicău* are o mărturie despre cum învățau copiii citirea în epoca școlii cantonale: „Luam bucoavna și spuneam *bla, ble, bli, blo*, pe rând și apoi pe dos. Unul spunea buchile pe de-a rostul sau versul buchilor: «Az, buche, vede, / Dobre, iest, mislete, / Glagore, on, pocoi. / Liude, ije, zialo, / Jemble, naș, uc, caco, / Tverdo / Hite, Svite, / Fătă, rătă!»». Alții citeau psalmii vecerniei și ai utreniei (...) Cărți aveam *Bucoavna*, *Oftoicul* și *Ceaslovul*, iar cei mari și psaltirea mică. Din *Bucoavnă* învățam buchile și le căutam apoi și prin celelalte cărți” – Sibiu, Tiparul Tipografiei arhidiecezane, 1912, p. 16.
- ⁹ G. Călinescu, cap. *Pedagogia lui Creangă în Opere – Ion Creangă (viața și opera)*, vol. 14, Editura Minerva, București, 1972, p. 102.

- ¹⁰ Zaharia Boiu, *Manuducere pentru învățători la întrebuintărea abțdarului*, Sibiu, Tipografia diecesană, 1862, p. 30.
- ¹¹ Onisifor Ghibu, *Din istoria literaturii didactice românești*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975, p. 105.
- ¹² Cartea este o traducere a unui manual german. Foarte solicitată în școlile germane, în anul 1849 ajunsese la a 91-a ediție, ea va fi prima carte de citire modernă și în Muntenia și Moldova (Craiova, 1846 – ediția I-a, 1848 – ediția a II-a, 1850 – ediția a III-a), București (1854 – ediția a V-a, 1856 – ediția a VI-a), Iași (1856 – ediția a I-a, 1862 – ediția a II-a). Pentru amănunte vezi Ghibu 1975, p. 191, Stînea 2008, p. 159-166. (Carmen Stînea, „Prima carte de citire modern românească din Transilvania: «Preatenul sau voitorul de bine al pruncilor, Sibiu, 1837»”, în PA, VII-VIII, 2008, p. 159-166).
- ¹³ *Ducere de mână către cinstia și dreptate, adică la copiii rumânești neuniți cei ce în școle cele mici să învață spre cetanie rânduia carte*, Viena, Tipografia lui Iosifu de Curțbecu, 1773.
- ¹⁴ *Cărticica năravurilor bune pentru folosul și trebuința tinerimei depre nemție în rumânie întoarsă de Moise Fulea*, Sibiu, în Tipografia lui Georgie de Clozius, 1837.
- ¹⁵ Termenul de *abecedar* a fost introdus, la noi, în anii 1824 - 1825, când au apărut primele manuale școlare cu acest titlu. Însă, termenul apare pentru prima dată, alături de termenul „bucoavnă” în titlul Bucoavnei de la Blaj din 1777: *Bucoavnă sau Abecedariu. Cu slove Iliricești și Latinești. Pentru deprinderea pruncilor la cetire și altele*.
- ¹⁶ Unele titluri au păstrat și termenul de „bucoavnă”: *Abețedar sau Bucovna* [!]. În care s'a alăturat și *Istoria sfântă cu scurte întrebări și răspunsuri, talmăcită din rusește, și dată la lumină pentru învețătura copiilor mici*. Cu cheltuiala Păr. Macsim îngrijitorul metohului sfintei Episcopii Buzăului. București (Tip. lui Anton Pann), 1849.
- ¹⁷ Grigorie Pleșoianu, *Abețedar înlesnitor pentru învățătura copiilor* (f.l.). Conf. BRM (*Bibliografia românească modernă*) IV, 62073, p. 191; apud O. Ghibu, *Op. Cit.* p. 115.
- ¹⁸ Gheorghe Săulescu, *Abețedariu Românesc pentru tinerimea școlilor începătoare*, Eșii, 1832.
- ¹⁹ *Abețedar pentru întrebuintărea și folosul tinerimei ce învață în Școalele Normale*. Tipărit cu cheltuiala Sfintei Biserici cei mari ortodoxe din preurbul Brașovului, Bolgarseg. Tom I, Brașov, Tipografia lui Ioan Gott, 1842. Conform BRM I, 126, p. 8. (*Bibliografia românească modernă*, vol. I, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984).
- ²⁰ În sec al XIX-lea, termenul „modern” se traduce prin adaptarea la vârsta și necesitățile copilului.
- ²¹ În 1851 apar 2 ediții: *Abțdar pentru folosul școlarilor de legea greco-răsăriteană*. Sibiu (Tipografia Episcopoească) și *Abecedar cu slove chirilice și cu litere romane* (Tipografia lui Gheorghe de Clozius).
- ²² *Abecedar cu slove chirilice și cu litere romane* (Tipografia lui Gheorghe de Clozius), 1851, Prefață.
- ²³ Menționat în *Bibliografia românească modernă*, vol. I, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984, p. 8.
- ²⁴ Nu e cunoscut autorul abecedarului, Onisifor Ghibu indicându-l, în lucrarea sa, pe Sava Popovici Barcianu - Onisifor Ghibu, *Op. Cit.*, p. 124.
- ²⁵ *Abecedariu cu litere romane*, Clusiu, Tipografia colleg. Ref. La vidua Barra, și Stein, 1853.
- ²⁶ Condițiile pe care ar fi trebuit să le îndeplinească un astfel de Abecedariu erau: „fiind cărți destinate pentru clasele primarie, caută să fie scrise în limbă câtu se poate de populară; să

fie lucrate după cele mai noi metode de învățământu [...]; să nu fie reproducțiunea sau imitațiunea cu neînsemnate modifi cațiuni a cărților esisten te și adoptate în școle, și în totu modu să fie superioare cărților esisten te” - Buletinul Instrucțiunii Publice, august, 1865, p. 14.

²⁷ Zaharia Boiu, *Abecedariu pentru scolele populare române*, Sibiu, Tipografia diecesană, 1861.

²⁸ „Noul abecedar nu mai e anonim, ca bucoavnele sau abecedarele de până aici, ci dă pe pagina primă și numele autorului” – O. Ghibu, *Op. Cit.*, p. 131.

²⁹ Vasile Petri, *Elementariu sau Abecedariu pentru scoalele românești*, Sibiu, Tipografia S. Filtsch, 1861.

³⁰ Onisifor Ghibu, *Op. Cit.*, pp. 132-133.

³¹ *Ibidem*. P. 133.

³² Visarion Roman, *Carte de lectura românească pentru scolele romane primarie*, Tipariu lu și în provediatura lui S. Filtsch, 1865.

³³ G. Călinescu, *Viața și opera lui Ion Creangă*, Editura Litera, Chișinău, 1998, p. 117.

³⁴ Créngă, C. Grigorescu, G. Ienăchescu, N. Climescu, V. Recénu și A. Simionescu, *Metódă nouă de scriere și cetire pentru usulu clasei I primară* de Institutorii: [...] Aprobată și adoptată de Ministeriulu Instrucțiunei Publice și alu Cultelor. Edițiunea a doua. Tipărită cu spesele Societăței învățătorei Poporului Român din districtulu și comuna Iassy. Prețul 43 parale séu 33 banți, Iassy Tipografia H. Goldner. 1868, în: *Abecedar editat în România cu prilejul Centenarului Ion Creangă*, Athenaeum, 22 mai 1990.

³⁵ *Între „bunul creștin” și „bravul Român” – Rolul școlii primare în construirea identității naționale românești (1831-1878)*, Mirela Luminița Murgescu, Editura A' 92, Iași, 1999.

³⁶ G. Călinescu, cap. *Pedagogia lui Creangă* în *Op. Cit.*, p. 109.

³⁷ *Ibidem*, p. 118.

³⁸ I. D. Marin, *Pedagogia lui Creangă*, Editura Princeps, Iași, 2011, p. 6.

³⁹ *Ibidem*, p. 188.

⁴⁰ Ioan Popescu, *Antăia carte de lectură și invetiatură, pentru scoalele poporali romane*, Sibiu, Tipografia lui S. Filtsch, 1871.

⁴¹ Onisifor Ghibu, *Op. Cit.* p. 136.

⁴² *Ibidem*, p. 138.

⁴³ *Elementariu pentru clasa antania a scoleloru poporali de Solomon-Munteanu*, Blasiu, 1871.

⁴⁴ Onisifor Ghibu, *Op. Cit.* p. 138.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ „pe primele 50 de pagini se învață numai scrisul pe baza unor metode foarte frumoase – cele mai frumoase din întreaga noastră literatură didactică [...]. E caracteristic mai ales față de literatura didactică de până la el că începe cu scrisul, nu cu cititul. În edițiile de mai târziu, abecedarul e «întocmit atât după scriptologia pură, cât și după scriptologia mixtă. Sistem sintetic.»” O. Ghibu, *Op. Cit.* p. 141.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 141.

⁴⁸ „O probă de cum se învață cititul și scrisul după Gabel: «În prima zi de școală, învățătorul îi întrebă pe copii cum îi cheamă. Cum te cheamă, băiete? Ilie, va răspunde elevul. Zi așa numele tău Iiilie. Băiatul va răspunde Iiilie. Întorcându-se apoi către clasă, le zice: Spuneți și voi numele prietenului vostru Iiilie. Elevii vor zice Iiilie. Întorcându-se iarși spre băiat, îi zice: De acum te vom numi mai scurt Iii. Cum te vom numi de acum? Iii. Spuneți și voi, băieți, cum îl vom numi de acum? Iii [...] Prin această procedură, sonul reprezentat acum

prin o *persoană vie*, se va întâipări în mod neșters în memoria școlarilor. Metoda scrierii încă este tot așa de *naturală și simplă*. Gabel nu scrie litere, ci desemnează băieții stând în forma literelor...” – O. Ghibu, *Op. Cit.*, p. 158.

⁴⁹ Călăuză la *Abecedarul....* lui Iuliu Vuia, apud O. Ghibu, *Op. Cit.*, p. 157.

⁵⁰ „Abecedarul caută să stabilească o legătură strânsă între diferitele sunete ale limbii și între anumite sunete din natură. Aceasta o face cu ajutorul unor tabele pe care e desenat chipul animalului sau obiectului care produce cutare sunet și sub care e dat și semnul sunetului” – O. Ghibu, *Op. Cit.*, p. 165.

EDUCAȚIA RELIGIOASĂ ÎN ȘCOALĂ – ARC PESTE TIMP. PLANURI ȘI PROGRAME ȘCOLARE, CULTUL GRECO-CATOLIC 1915-2018

NICOLETA MARȚIAN

*conferențiar universitar doctor
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

Rezumat

Preocuparea pentru școală și educație a fost o caracteristică de necontestat a Bisericii Greco-Catolice încă de la începuturile ei. Mizând pe educație, excelență, verticalitate, expusă permanent gândirii occidentale și aceluși zel misionar și cultural al catolicismului, această Biserică a marcat decisiv intrarea în modernitate a românilor transilvăneni. Interesul pentru studiul religiei în școli se constituie într-un deziderat primar. Acest aspect s-a concretizat în redactarea unor planuri de învățământ unitare privind studiul religiei în școli. Articolul de față își propune să prezinte planurile de învățământ pentru primele trei clase ale școlii primare, așa cum se regăsesc ele în propunerile făcute în 1914 și, ca un arc peste timp, pe cele aflate azi în vigoare. Scopul nostru nu este de a face o analiză sau comparație între acestea, ci de a surprinde, în chip admirativ, calitatea demersului didactic al înaintașilor noștri și gândirea vizionară a acestora.

Cuvinte-cheie: catehism, oră de religie, planuri de învățământ, educație religioasă, cult greco-catolic, manual de religie, reforma educației, tradiție, cultură

Abstract

The Religious Education in School – Perspectives from Now and Then. School Plans and the Curriculum Program for the Greek-Catholic Cult. Freeze Frame 1915-2018. The concern for school and education has been an

undeniable characteristic of the Greek-Catholic Church since its beginnings. Counting on education, excellence and righteousness, which are permanently being exposed to the modern European thinking and to that missionary and cultural ardor of the Catholicism, this Church has been a civilizing stimulus for all Romanians and it marked the entering into the Modern Era. The interest for studying religion in schools was a primary goal. This direction became materialized once some curriculum plans regarding the study of religion in schools were issued. This paper's aim is to present the layouts of the curriculum for the first three primary school grades as they were made available in the propositions from 1914 and the way they still kept themselves alive until today.

Keywords: school syllabus, curriculum, Greek-catholic cult, education, European thinking, religion as a subject in schools, excellence and righteousness.

Preocuparea pentru școală și educație a fost o caracteristică de necontestat a Bisericii Greco-Catolice încă de la începuturile ei. Biserica Greco-Catolică a fost un motor civilizator pentru toți românii. Mizând pe educație, excelență, verticalitate, expusă permanent gândirii occidentale și acelui zel misionar și cultural al catolicismului, această Biserică a marcat decisiv intrarea în modernitate a românilor transilvăneni. Astfel, motivațiile intelectuale și traiectoria unor personalități greco-catolice precum Inochentie Micu (episcop), Samuil Micu (călugăr), Gheorghe Șincai (preot), Petru Maior (preot), Simion Bărnuțiu (preot), Timotei Cipariu (preot), George Barițiu (fiu de preot), Andrei Mureșanu, George Coșbuc (fiu de preot), Gheorghe Pop de Băsești, Ion Agârbiceanu (preot), Iuliu Maniu (om politic) și-au lăsat amprenta asupra parcursului cultural al țării și nu ar fi greșit dacă am afirma că, prin oamenii de seamă ai Bisericii Greco-Catolice, românii ardeleni au realizat prima integrare europeană din istoria lor.

Fiecare dintre reprezentanții intelectualității greco-catolice erau minți luminate, capabile să imprime Bisericii spiritul european încă de pe atunci. Ideile pe care acești dascăli le-au creionat au însoțit și mai târziu activitatea didactică și catehetică a Bisericii. Tocmai de aceea îl vom

aminti aici pe Gheorghe Șincai, cel care este autorul celui mai frumos manual școlar românesc din secolul luminilor, *Catehismul cel mare* din 1783. Găsim în *Cuvântul înainte* al autorului o profesiune de credință emblematică pentru întreaga generație de dascăli iluminiști din sfera Bisericii Unite: „*M-am sârguit cât am putut ca de la cuvintele și vorbele cele tocma românești nicicum să nu mă abat și depărtez*“, pentru ca „*prin norma prin carea, după preaînalta voie a Chesaro-Crăiescului Maiestat, trăbuie să se îndrepte toți oamenii, să se îndrepte și să se sporească și limba noastră*“. Limba cu care Șincai li se adresează tinerilor școlari este de o mare frumusețe. Iată un exemplu: „*Luarea în seamă a desfătărilor cerești ne învață ca toate greutățile și patimile lumii aceștia să le suferim cu răbdare, pentru că patimile de acum nu sunt nemica pe lângă mărirea carea se va arăta întru noi, și desmierdările timpurești nu se pot asemena desfătărilor celor cerești*“ (Chindriș 2001, citat de Marțian 2018, 14).

Considerând școala drept „*întâiul așezământ de cultură*“ (Brânzeu 1915, 5) vedem că interesul pentru studiul religiei în școli se constituie într-un deziderat primar. Acest aspect s-a concretizat în redactarea unor planuri de învățământ unitare privind studiul religiei în școli. Articolul de față își propune să prezinte planurile de învățământ pentru primele trei clase ale școlii primare, așa cum se regăsesc ele în propunerile făcute în 1914 și, ca un arc peste timp, pe cele aflate azi în vigoare. Scopul nostru nu este de a face o analiză sau comparație între acestea, ci de a surprinde, în chip admirativ, calitatea demersului didactic al înaintașilor noștri și gândirea vizionară a acestora.

În perioada premergătoare și imediat următoare Marii Uniri de la 1918, pentru cultul greco-catolic religia și cateheza în școli se desfășurau după programe școlare/planuri de învățământ aprobate de Comisia Catehetică Mitropolitană în anul 1917, așa cum aflăm din *Prefața Manualului de Religie pentru clasa a IV-a* (ediția I din 1921, edițiile ulterioare fiind cele din 1927, 1937, 1941) (Brânzeu 1941, *Cuvânt înainte*, fără nr. pagină). Aceste planuri au constituit subiectul unor discuții încă din anul

1915, conform raportului către Ordinariatul Episcopesc greco-catolic din Lugoj întocmit de dr. Nicolae Brînzeu¹ și au văzut lumina tiparului cu titlul, *Planuri pentru propunerea studiului religiunii*, în anul 1915, document pe care îl vom radiografia în cele ce urmează.

Preocuparea Bisericii Greco-Catolice pentru elaborarea unui plan de învățământ o regăsim încă din anul 1879, când se menționează existența primului plan de învățământ în dieceza Lugojului (Brînzeu 1915, 8), urmat de *Planul de învățământ și îndreptarul metodic* din anul 1909, care însă se rezuma doar la școlile primare greco-catolice cu 6 învățători, omițând pe cele necatolice sau alte situații. Această stare de fapt a dus la necesitatea regândirii planurilor pentru studiul religiei. Unitatea planurilor de învățământ a fost un prim pas în ameliorarea neajunsurilor catehizării, constatate la acea dată. Astfel, în anul 1914, Nicolae Brînzeu, preot în dieceza Lugojului, face o prezentare amănunțită a situației și propune planuri unitare, argumentând pedagogic fiecare alegere.

Propunerile lui Brînzeu fac referiri la planuri de învățământ pentru toate ciclurile de școlaritate, dar și pentru situațiile în care există clase combinate (adică în aceeași sală de clasă materia se predă în același timp elevilor din diferite clase), precum și planuri de învățământ pentru predarea religiei în școlile necatolice (sau „*acatolice*” cum le denumesc în document) sau în școlile de stat, atât cele cu predare în limba română cât și cele cu predare în limba maghiară. În propunerea lui pentru școli primare cu clase contrase menționează că la studiul religiei contragerea claselor nu înseamnă și contragerea materiei, întrucât elevii au nevoie de învățătura completă. Ne este oferit un exemplu concret: „*dacă obiectul prelegerii este Preasfânta Treime, spunem mai întâi pentru cl. I: în Dumnezeu sunt 3 fețe sau persoane, Tatăl, Fiul și Spiritul Sfânt. Aceasta o repetăm apoi cu cl. I. Pentru clasele II-III adăugăm cum aceste 3 persoane fac numai un Dumnezeu și sunt egale între ele, având numirea comună de P. s. Treime; pentru clasele IV-VI explicăm, în ce consistă comunitatea naturii lor, ce taină e aceasta și ce lucrări deosebite atribuim fiecărei persoane, apoi dovezile din Scriptură*

referitoare la P. s. Treime” (Brînzeu 1915, 33). Pentru școlile primare necatolice propunerea studiului religiei greco-catolice e aceeași ca la școlile primare greco-catolice, materia fiind cea din planurile corespunzătoare acestora. Pentru studierea religiei în școlile secundare era folosit planul compus de dr. Alexandru Rusu din Blaj și publicat în *Cultura Creștină* nr. 10 din 1913. Acest plan a fost elaborat în urma participării acestuia la congresul catehetic de la Viena.

Educația religioasă din școală urma anumite principii pedagogice și anume cel al *dezvoltării intelectuale în raport cu vârsta*, principiu regăsit de altfel și în normativele actuale și *principiul enciclic sau concentric*, cel potrivit căruia, din perspectiva legăturii neîntrerupte dintre cunoștințele religioase și viața religios-morală a elevilor, *„studiul religiei în fiecare an trebuie să parcurgă învățătura creștinească întreagă, ca un cerc încheiat; numai cât acel cerc la început este foarte strâmt, apoi se lărgeste treptat, după capacitatea ascultătorilor*” (Brînzeu 1915, 6).

Materia din școlile primare propusă studiului era de trei feluri: *sistematică* - adevărurile de credință și morală necesare vieții creștinești, *istorică* - istoria biblică și cea bisericească și *liturgică* - tot ceea ce privește cultul extern public și privat. Se recomanda să se expună copiilor în culori vii și marcante evenimentele biblice, utilizându-se ilustrații, reproduceri concrete și exemple vii. Aceste conținuturi se propuneau elevilor gradual, în funcție de nivelul de școlaritate. La clasa I era recomandată, de exemplu, o introducere generală în studiul religiei: *„Cât ce vine pruncul la școală, se începe munca catehetului. Ar fi cu totul greșit, dacă catehetul de loc nu s-ar interesa de copii, până nu știu ceti. Din contră, după părerea noastră mai corespunzător ar fi, dacă pruncii la școală mai întâi cu catehetul s-ar întâlni și învățământul s-ar începe cu cateheza. Mergând catehetul la școală (cu fața veselă întotdeauna: ut gaudens quis catehizet! zice Sf. Augustin), înainte de toate va face cunoștință cu fiecare elev, întrebându-i numele și relațiile lui personale. Le va spune, că scopul umblării lor la școală este a învăța; le va zice că și de la el au să învețe, cum trebuie să fie buni, plăcuți lui Dumnezeu*” (Brînzeu 1915, 12).

În cele ce urmează prezentăm un exemplu al acestei propuneri pentru clasele I-III, școala primară din anul 1914.

Oara	CLASA I.	CLASA II.	CLASA III.
1	Cunoștință cu pruncii, dedări	Religia, despre rugăciune	Rugăciunile învățate, simbolul credinței
2	Despre rugăciune	Tatăl nostru, Născătoarea	Simbolul credinței
3	Dumnezeu și sfânta Treime	Pentru rugăciunile, Ângerul	Închietura I. Dzeu. preasf. Treime
4	Semnul sf. Cruci	Împ. ceresc, Preasf. Treime	Facerea și guvernarea lumii
5	Dumnezeu Tatăl; rugăciunea „Tatăl nostru“	Rug. de dimineața și sara	Ângerii, diavolii (ce înseamnă spirite curate?) Oamenii cei dintâi
6	„Tatăl nostru“	Despre Dumnezeu	Raiul, călcarea Poruncii lui D-zeu.
7	„Tatăl nostru“	Sf. Treime	Pedeapsa păcatului, protop.
8	„Tatăl nostru“	Facerea și ținerea lumii	Repetiție
9	Repetiție: Dzeu, sf. Treime, semnul sf. Cruci, „Tatăl nostru“	Ângerii, căderea lor; diavolii	Cain și Abel. Jertfa. Stricarea neamului omenesc
10	Facerea lumii	Ângerii păzitori	Noe și potopul
11	Facerea ângerilor	Facerea omului	Noe și fiii săi după potop
12	Ângerul păzitor	Raiul, bunătatea lui D-zeu	Stricarea oamenilor. Turnul Babilonic
13	Rugăciunea „Ângerul“	Păcatul strămoșilor, protoevangelia	Chemarea lui Avram, destinul și înșușirile lui
14	Facerea omului	Dreptatea și mila lui Dumnezeu	Isac; Isau și Iacob.
15	Repețirea facerii	Cain și Abel. Ura, invidia	Fiii lui Iacob. Iosif
16	Oamenii cei dintâi: raiul	Jertfa. Sf. Liturghie	Istoria lui Iosif până la Putifar
17	Bunătatea lui D-zeu	Noe, potopul.	Iosif la Putifar și în temniță
18	Păcatul strămoșilor	Avram, alegerea lui	Înălțarea lui Iosif
19	Atotștiința lui D-zeu	Virtuțile dzești	Frații lui Iosif, pe urmă Iacob merg în Egipt
20	Pedepsirea păcatului	Jertfa lui Avram	Iob
21	Făgăduirea Mântuitorului	Repetiție: dela facere până la Avram	Nașterea și creșterea lui Moise
22	Dzeu Fiul: Isus Mântuitorului	Zece porunci	Chemarea lui Moise
23	Buna vestire, rug. „Născătoare“	Zece porunci	Eșirea din Egipt
24	„Născătoare“	Zece porunci	Evreii la Marea roșie
25	„Născătoare“	Repetarea Test. V. învățat	Evreii la Muntele Sinai. Cele 10 porunci
26	Repetiție: păc. străm., Mântuitorul, Născătoarea	Repetarea poruncilor	Evreii în pustie
27	Crăciunul: sărbătoarea și obiceiurile	Vestirea nașterii Mântuitorului	Reocuparea Canaanului. Repetiția Test. Vechiu
28	Cum s'a născut Isus?	Nașterea lui Isus în Vifleim	Inch. 2. și 3. Isus Hristos. Întruparea
29	Colinda, craii, irozii Vifleimul	Crăciunul și datinile religioase	Nașterea lui Isus, păstorii, craii
30	Botezul lui Isus, Boboteaza	P. V. Maria, sf. Iosif	Irod, uciderea pruncilor, fuga în Egipt
31	„În Iordan botezându-te“	Craii, magii. Irod	Reîntoarcerea, pruncia lui Isus (familia sf., Isus de 12 ani)
32	Repetiție: Nașterea, botezul lui Isus	Familia sfântă, repetiție dela naștere	Repetiție dela inch. 2.

Plan pentru școlile primare gr. cat. cu clase I-IV (Brânzeu 1915, 12-28).

Oara	CLASA I.	CLASA II.	CLASA III.
1	Cunoștință cu pruncii. Dedări	Rugăciunile învățate	
2	Despre rugăciune	Rugăciunile învățate	Simbolul credinței
3	Dumnezeu și sf. Treime	Dumnezeu și sf. Treime	
4	Sf. Treime: semnul sf. cruci	Facerea și guvernarea lumii	
5	D-zeu Tatăl: rugăciunea „Tatăl nostru“	Ângerii (diavoli), oamenii cei dintâi	
6	„Tatăl nostru“	Raiul, călcarea poruncii lui D-zeu, pedeapsa, promiterea Mântuitorului	
7	„Tatăl nostru“	Repetiție	
8	„Tatăl nostru“	Cain și Abel. Ura, invidia.	
9	Repetiție: D-zeu, sf. Treime, semnul sf. Cruci, „Tatăl nostru“	Jertfa; sf. Liturghie	
10	Facerea lumii	Stricarea neamului omenesc, Noe	
11	Facerea ângurilor	Potopul; Noe cu ai săi după potop	
12	Ângurul păzitor	Stricarea oamenilor, turnul babilonic	
13	Rugăciunea „Ângurelul“	Alegerea lui Avram. Virtuțile dzești	
14	Facerea omului	Jertfa lui Avram (Isac)	
15	Repetiția facerii	Repetiție dela facere până la Avram	
16	Oamenii cei dintâi: raiul	Isac, Isau și Iacob; fiii lui Iacob; Iosif	
17	Bunătatea lui D-zeu	Istoria lui Iosif	
18	Păcatul strămoșilor	Înălțarea lui Iosif; frații lui și tată-seu merg în Egipt	
19	Atotștiința lui D-zeu	Iob	
20	Pedepsirea păcatului	Nașterea și creșterea lui Moise	
21	Făgăduirea Mântuitorului	Chemarea lui Moise	
22	D-zeu fiul: Isus Mântuitorul	Ieșirea din Egipt (minunile)	
23	Bunavestire, rug. „Născătoare“	Evreii la marea roșie, în pustie	
24	„Născătoare“	Evreii la muntele Sinai. Cele 10 porunci	
25	„Născătoare“	Zece porunci	Evreii în pustie
26	Repetiție: păc. strămoșilor, Mântuitorul, Născătoarea	Zece porunci. Reocuparea Canaanului. Repetirea Test. Vechiu	
27	Crăciunul, sărbătoarea și obiceiurile	Înch, 2, 3. Isus Hristos, întruparea	
28	Cum s'a născut Isus ?	Nașterea lui Isus, păstori, craii. P. V. Maria, S. Iosif	
29	Colindarea, craii, irozii, Vifleimul	Irod, uciderea pruncilor, fuga în Egipt	
30	Rugăciunea de dimineața	Reîntoarcerea, pruncia lui Isus, (familia s.) Isus de 12 ani	
31	Rugăciunea de dimineața	Repetiție, închieria 2-3	
32	Rugăciunea de dimineața	Botezul și arătarea lui Isus.	

Plan pentru școlile primare gr. cat. cu 1 învățător (nedespărțite)
(Brânzeu 1915, 12-28).

CLASELE IV—VI. (25 minute)		CLASELE V—VI. (10 minute)	
Introducere, scopul omului, Catehismul		Într'un an: Introducere în Liturgică	În celelalt an: Introducere în istoria bis.
Despre credință însușirile ei. Simbolul credinței		Locurile sf., biserica	Întemeierea bisericii prin Isus Hristos
Înch. I. Dumnezeu, însușirile lui Lui, sfânta Treime		Exteriorul bisericii	Activitatea Apostolilor
Facerea lumii în 6 zile		Interiorul bisericii	Primele comunități, iudaismul, diaconii
Ângerii. Oamenii cei dintâi		Vasele ss.	Constituția bisericii
Păcatul strămoșilor și urmările aceluia. Promiterea Mântuitorului		Veșmintele ss.	Prigonirile din partea Evreilor
Repetiție		Cărțile bisericești	Prigonirile din partea păgânilor
Cain și Abel. Potopul. Turnul babilonic	Isus Hristos (înch. II—III.) viața Lui, Vestirea nașterii s. Bot. și a Lui, P. V. la S. Elia.	Repetiție: locurile și lucrurile ss.	Ss. Martiri în genere
Păgânismul. Chemarea lui Avram. Isac.	Dela naștere până la Isus de 12 ani	Anul, luna, ziua și oara bisericească	Ss. Ștefan, Petru și Pavel, George și Dumitru
Iacob și fiii lui. Istoria lui Iosif	Predicarea s. Ioan Bot., botezul etc. lui Isus, activitatea publică, apostoli primi	Despre sărbători în genere	Moravurile creștinilor în veacurile prime
Repetiție, lob	Cana G. alungarea Jid. din bis., Nicodim, la fântâna lui Iacob, în Nazaret	Sărbătorile Dui Hristos 1. cele fixe	Repetiție
Iacob și fii. Istoria lui Moise	În naia lui Petru, alegerea celor 12 și 72, vorbirea de pe munte	2. cele mobile	Constantin, libertatea bisericii
Ieșirea Evreilor din Egipt, la marea roșie în deșert	Sutașul din Capernaum, tinerul din Naim, trimiși lui Ioan Bot., Simion Fariseul	Sărbătorile P. V. Maria	Sfinții părinți în genere
Evreii la muntele Sinai, 10 porunci, legea Mozaică	Morboșul de 38 ani, fata lui Iair, moartea lui Ioan Bot., înmulțirea pânilor, S. Euharistie	Repetiția sărbătorilor D. Hr. și P. V. M.	Ss. Atanasie, Vasile M., Ioan Gurădeaur
Ocuparea Canaanului. Judecătoarii, regii	Primatul lui Petru, Samaritanul, Marta și Maria, Iul rătăcit	Sărb. ss-lor: Dumitru, Arhangeli, Nicolae, Ștefan	Ss. Ambroziu, Augustin, Ieronim, Leo M.
David și Solomon	Avutul și săracul Lazăr, orbul cel din naștere, rugăciunea Dui	Sfinții 3 ierarhi deosebit, istoria lor	Erezurile
Desbinarea împărăției. Profeții Ilie, Iona	Vameșul și fariseul. Învierea lui Lazăr, Maria unge pe Isus	S. George, Nașterea lui I. Bot., Petru și Pavel, Ilia, Tăierea	Monahismul
Prinsoarea babilonică, Dănilă, reîntoarcerea	Intrarea în Ierusalim, Profeție despre sfârșitul Ierusalimului și al lumii	Hramul bisericii, zilele morților	Încreștinarea popoarelor apusene
Luptele sub Antioch. Macaveii	Cele 10 fete. Judecata din urmă	Repetiția sărbătorilor	Încreștinarea Românilor
Repetiție	Cina de pe urmă. Spălarea picioarelor, așezarea sf. Euharistiei și a profeției	Posturile, ajunurile	Desbinarea bisericii orientale
Isus Hristos, Întruparea (înch. 2, 3)	Isus pe muntele Olivetului, la Ana și Caiafa, (ispăd. lui Petru, Iuda), la Pilat și Irod	Dispensații dela post și ajun	Istoria bis. apusene în evul mediu
Viața lui Isus cum s'a învâțat în cl. 2-3	Chinuirea lui Isus, restignirea, moartea, înmormântarea	Recapitularea sărbătorilor	Reformațiunea: luteranismul
Înch. 4. Patimile și moartea lui Isus (repetiție) dela cina de pe urmă până la sigilarea mormântului		Repetiție: timpurile	Calvinii, unitarii și Anabapțiștii
Înch. 5. Învierea, arătările după înviere, conferirea puterii de a ierta păcatele și a primatului. Înch. 8. Înălțarea		Serviciile dzești	Reacțiunea împotriva reformațiunii
Înch. 7. Venirea a 2-a a D-lui, Judecata din urmă		Înseratul	Repetiție
Înch. 8. Spiritul sf., pogorirea Lui, predicarea apostolilor		Mănecatul	Românii și reformații
Înch. 9. S. Biserică, întemeierea ei, activitatea apostolilor, prima comunitate creștinească		Celelalte servicii extra-liturgice	Încercările de unire dela desbinare
Prigonirile apostolilor, diaconii, sf. Ștefan, convertirea lui Saul		Despre S. Liturgie	Istoria bisericii românești după desbinare
Activitatea s. Pavel și a celorlalți. Nașterea s. Scripturi, Tradițiunea. Moartea apostolilor		Proscomedia, prescurile	Unirea sub Teofil
Continuare despre s. Biserică. Comuniunea sfinților		Repetiție	Unirea sub Atanasie
Înch. 10-12. Iertarea păcatelor, învierea morților, viața de veci		Liturgia catehumenilor	Episcopul Giurgiu (din Făgăraș)
Repetiție		Liturgia credincioșilor	Episcopul Clain, Blajul

Plan pentru școlile primare gr. cat. cu 1 învățător (nedespărțite)

(Brânzeu 1915, 12-28).

Oara	CLASA I.	CLASA II.	CLASA III.	CLASA IV.	CLASA V.	CLASA VI.	CLASA VII.	CLASA VIII.
1	Cunoștință cu elevii. Repetarea rugăciunilor							
2	Scopul omului. Introducere în studiul religiei							
3	Repetiție despre credință							
4	Repetiție despre porunci							
5	Repetiție despre sfintele taine							
6	Facerea lumii, a îngerilor și oamenilor	Despre credință, isovarele ei. Sf. Scriptură. Tradițiunea	Conceptul și împărțirea Liturghiei	Conceptul istoriei bisericești. Biserica primordială.	Dogmatica și cuprinsul ei. Despre credință	Morta și împărțirea ei. Relația cu credință	Istoria bisericească, împărțirea ei. Scopul învățării ei	Apologetica. Conceptul credinței
7	Oamenii cei dinți, păcatul strămoșesc. Mântuitorul	Necesitatea și însușirile credinței	Locurile ss. Cimitirul. Biserica: istoricul ei	Activitatea apostolilor. Prigonirile din partea Iidivilor	Necesitatea și unitatea credinței	Binele și răul moral	Starea religioasă a omeniei înainte de Hristos	Nașterea și piedecile credinței
8	Cain și Abel. Set. Viata îndelungată, stricarea neamului omeneșc	Simbolul credinței. Despre Dumnezeu și însușirile sale	Esteriorul bis., stilurile de zidire	Nașterea s. Scripturii. Tradițiunea	Isvoarele credinței. S. Scriptură	Legea dzească	Intemeierea Bisericii, prima comunitate, activitatea apolilor	Principiul cauzalității
9	Potopul. Noe cu al săi după potop. Tarnul babilonic. Idoletaria	Sf. Treime	Interiorul bis., împărțirea, aranjamentul	Risipirea Ierusalimului și a împărțirii Iidivilor	S. Tradițiune	Legea omenească	Prigonirile din partea Evreilor. Risipirea Ierusalimului	Existența lui Dumnezeu: argumentul cosmologic
10	Chemarea lui Avram. Melisedec. Sodoma și Gomora	Facerea și guvernarea lumii	Icoanele (iconostasul) însemnatarea lor	Creștinismul în imperiul roman. Prigonirile	Mărturisirea credinței (istoria simbolului)	Puterea obligatorie a legii în încetarea ațelei	Lăpșirea creștinismului în imperiul roman. Prigonirile	Argumentul teleologic
11	Ierfta lui Avram. Isaac și fii săi: Esau și Iacob	Îngerii. Oamenii cei dinți	Veșmintele ss.	Martirii	Existența lui Dumnezeu	Conditiile moralității: încetarea, conștiința	Martirii și Catacombele	Augumentul istoric
12	Ierfta lui Iacob, Iosif vândut, în Egipt, Iacob merge în Egipt.	Păcatul strămoșesc. Promiterea Mântuitorului	Insignile arhieriei, Uniforma preoțască	Catacombele	Perfecțiunile lui Dumnezeu	Voiața liberă	Constantin cel mare. Libertatea bisericeii	Ateismul. Panteismul
13	Repetiție Iob	Isus Mântuitorul. Nașterea și activitatea lui	Vasele ss.	Constantin cel Mare. Libertatea bisericeii	D-zeu unul și sf. Treime	Calitatea morală a faptelor	Constituția și cultul bisericeii primeve	Materialismul monistic
14	Nașterea și misiunea lui Moise, Minunile din Egipt	Patimile, moartea și învierea lui Isus	Cărțile bisericești	Sfinții părinți	Circuminesța și lucrările atribuite singuraticelor persoane	Valoarea morală a faptelor bune	Viata creștinilor primiei. Literatura creștină antică	Teoria descendenței darvinistice (Hächel)
15	Esirea Evreilor din Egipt, la Marea roșie, în desert	Înălțarea lui Isus, venirea a 2-a	Repetiție despre lucrurile și lucrurile ss.	Erezurile	Facerea lumii	Virtuțile și împărțirea lor	Întorirea bisericeii. Sfinții părinți	Teismul și teoria evoluționismului
16	La muntele Sinai. Legislația mozaică: cele 10 porunci	Spiritul sf. Intemeierea Bisericeii	Timpurile ss. Anul, ziua și ora bisericească	Viata și cultul creștinilor. Sf. Liturghie	Guvernarea lumii	Păcatul	Monahismul	Deosebirea trupescă între om și animale
17	Cortul sfânt, preoția, jertfele, sărbătorile T. V.	Notele și menirea Bisericeii. Împărțirea sfinților	Duminica și sărbătorile	Celelalte Sacramente	Lumea spirituală. Îngerii și diavolii	Păcatul ca faptă și ca stare	Marile ereze	Spiritualitatea sufletului

Plan pentru școlile primare și secundare cu clase contrase (Brânzeu 1915, 56)

Studiul religiei în școli era menit să asigure Bisericii „marele contingent al intelectualilor pe viitor” (Brânzeu 1915, 56). Tocmai de aceea el afirmă că educația religioasă nu trebuie să se limiteze la studiul religiei din orele de școală. „Pentru creșterea tinerimei” sunt necesare și alte deprinderi religioase cum ar fi: ascultarea sf. Liturghii în duminici și sărbători, mărturisirea și cuminecare de Paști și participarea la exercițiile spirituale. Un aspect important menționat în document este cel referitor la persoana învățătorului și catehetului: „nu numai interesul nostru, al Bisericeii e, ca învățătorii să fie religioși, ci e interesul general al învățământului. Fără credință religioasă nu poate fi caracter moral; iar lipsa moralității mai amar

se răzbună la învățători. (...) Influența morală pe care o exercită învățătorul asupra elevului nu se poate îndeajuns cuprinde în regule. (...) Aceste principii exprimă nu numai convingerea unor cercuri bisericești, ci convingerea oficialității nebisericesti în privința chestiilor fundamentale de pedagogie” (Brînzeu 1915, 60-61). Cu privire la ceea ce am afirmat mai sus, Brînzeu amintește și spusele Eminenței sale domnul Principe-primat al țării I. Csernoch, la o adunare a cateheților din Budapesta: *„eu misiunea Dv. o țin atât de sublimă, încât la posturile de cateheți voi mai denumi pe cei mai învățați și mai evlavioși preoți”* (Brînzeu 1915, 66).

Urmând același algoritm, prezentăm acum planul de învățământ pentru disciplina religie, clasele I-III, aflat azi în vigoare și aprobat prin Ordin al Ministrului Nr. 3418/19. 03. 2013, pentru clasele I-II și Anexa nr. 3 la Ordinul Ministrului Educației Naționale Nr. 5001/02. 12. 2014, pentru clasele III-IV. În sistemul de învățământ de după anul 1989, așa cum precizează articolul 18, alineatul 1 din Legea învățământului Nr. 18/10. 01. 2011, *„planurile-cadru ale învățământului primar, gimnazial, liceal și profesional includ religia ca disciplină școlară, parte a trunchiului comun². Elevilor aparținând cultelor recunoscute de stat³, indiferent de numărul lor, li se asigură dreptul constituțional de a participa la ora de religie, conform confesiunii proprii”⁴*. Programele școlare sunt elaborate potrivit unui nou model de proiectare curriculară, centrat pe competențe, astfel încât această construcție să contribuie la dezvoltarea profilului de formare al elevului din ciclul primar, accentuându-se scopul și dimensiunea acțională în formarea personalității elevului. Ele sunt însoțite de o notă de prezentare în care sunt menționate competențele vizate și sunt oferite câteva sugestii metodologice. Oferta acestor programe este una flexibilă care să îi permită cadrului didactic să realizeze un demers personalizat în vederea dezvoltării progresive a competențelor vizate în funcție de dezvoltarea specifică vârstei.

CONȚINUTURI

Domenii	CP	CLASA I	CLASA a II-a
Să descoperim iubirea Dumnezeu	Noi vrem să-l cunoaștem pe Dumnezeu Dumnezeu este la originea tuturor lucrurilor Dumnezeu ne-a creat Dumnezeu ne iubeste Dumnezeu este prezent în fiecare dintre noi Dumnezeu ne dă viață din viața Sa Dumnezeu nu-l părăsește pe om	Dumnezeu, Creatorul universului Îngerii, spirite create de Dumnezeu Omul, chipul lui Dumnezeu Rugăciunea „Cred în Dumnezeu” Păcatul, neascultarea de Dumnezeu Conștiința, vocea lui Dumnezeu	Dumnezeu - Creator și Tată Îngerii laudă pe Dumnezeu Omul - capabil de a cunoaște, de a gândi Rugăciunea „Tatăl Nostru” Păcatul - cauza rănilor în inima omului Conștiința - lumina lui Dumnezeu pentru a alege binele
		Chemarea lui Avraam Nașterea lui Moise Rugul aprins Chemarea lui Samuel	Făgăduințele lui Dumnezeu făcute lui Avraam Trecerea Mării Roșii Legământul de pe Sinai Regele David
Cu Isus Cristos să-L cunoaștem pe Tatăl	Așteptăm venirea lui Isus, Fiul lui Dumnezeu Crăciunul: Isus se naște Ne bucurăm cu Cerul și Pământul de venirea Domnului Darurile magilor Viața lui Isus la Nazaret	„Bucura-te, Marie” Închinarea Îngerilor Numele lui Isus	Buna Vestire Închinarea pastorilor Prezentarea lui Isus la Templu Regăsirea lui Isus în Templu
	Isus, Mântuitorul nostru Isus îi cheamă pe apostoli Isus îi primește pe copii Isus face minuni Rugăciunea lui Isus	Chemarea primilor patru apostoli Speranța leprosului vindecat de Isus Credința paralticului Credința văduvei din Nain Rugăciunea „Tatăl Nostru”	Chemarea apostolului Matei Speranța, iubirea nemărginită a lui Dumnezeu Credința centurionului Iubirea în pilda bunului samaritean
	Mulțimile îl aclamă pe Isus: Sărbătoarea Florilor Pătimirea lui Isus Învierea lui Isus	Săptămâna Patimilor lui Isus Femeile mironosițe vestesc Evangelia Misiunea apostolilor Înălțarea lui Isus	Ultima Cină a lui Isus Isus se arată ucenicilor din Emaus Biserica, Celebrarea Euharistiei Apostolii - martori ai Evangheliei

Prin Spiritul Sfânt trăim în familia creștină	Isus se înalță la Tatăl Isus îl trimite pe Spiritul Sfânt– Rusaliele Isus îl trimite pe Spiritul Sfânt în inimile noastre Maica Domnului, ocrotitoarea copiilor	Rusaliele, prezența Spiritului Sfânt Discursul Sf. Petru Botezul primilor creștini Taina Mărturisirii păcatelor Spiritul Sfânt, puterea apostolilor În așteptarea vieții veșnice Martori ai evangheliei cu Fecioara Maria	Rusaliele - minunea limbilor Chemarea omului la sfințenie Viața primilor creștini Taina Euharistiei Spiritul Sfânt - dătător de viață Viața veșnică, pilda talanților
--	--	---	--

*Programa școlară pentru disciplina Religie, cultul greco-catolic,
Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*

Conținuturi

DOMENII	CLASA a III-a	CLASA a IV-a
Să descoperim iubirea lui Dumnezeu	<ul style="list-style-type: none"> - Creația: Dumnezeu creează prin Cuvântul său; îngerii, mesagerii lui Dumnezeu; Omul, chemat să-l laude pe Dumnezeu - Rugăciunea: Dumnezeu este speranța noastră - Păcatul: Neascultarea primilor oameni - Conștiința: Cuvântul lui Dumnezeu luminează conștiința - Fericirea: Sfinții, modele în urmarea binelui 	<ul style="list-style-type: none"> - Creația: Mă minunez în fața creației, operă a Sfintei Treimi; îngerii, îi servesc pe Dumnezeu - Omul: Omul, chemat să trăiască în comuniune cu Dumnezeu și cu frații săi - Rugăciunea: Omul participă la viața divină - Păcatul: Cain și Abel - Conștiința: Ne rugăm Spiritului Sfânt să facem voia lui Dumnezeu și să nu păcătuim - Fericirea: Prin puterea Spiritului Sfânt mergem pe urmele sfinților
Să parcurgem istoria poporului lui Dumnezeu	<ul style="list-style-type: none"> - Avraam: Apariția de la Mamvre - Moise: Cele 10 porunci - Profeți: David și Chivotul Legământului; Profetia lui Natan 	<ul style="list-style-type: none"> - Avraam: Sacrificiul lui Isaac - Moise: Încălcare Legământului de pe Sinai și descoperirea îndurării lui Dumnezeu - Profeți: Chemarea profetului Ilie; Isaia anunță nașterea lui Emanuel
Cu Isus Cristos să-l cunoaștem pe Tatăl	<ul style="list-style-type: none"> - Nașterea: Iosif primește vestea întrupării; Nașterea și vizita magilor - Copilăria lui Isus: Fuga în Egipt - Cheamarea la o viață nouă: Botezul lui Isus - Speranța: Isus învinge răul în deșert - Credința: Parabola Semănătorului; Isus umblă pe mare; Mărturisirea de credință a lui Petru - Rugăciunea lui Isus: Schimbarea la față - Gratuitatea iubirii: Iubirea față de aproapele - Patima lui Cristos: Intrarea în Ierusalim - Învierea: Trimitera apostolilor în misiune 	<ul style="list-style-type: none"> - Nașterea: „Neamuri vor umbla în Lumina ta” (Is. 60,3) - Copilăria lui Isus: Ioan Botezătorul îl vestește pe Mielul lui Dumnezeu - Cheamarea lui Isus: Chemarea primilor Apostoli - Speranța: Minunea de la Nunta din Cana - Credința: Dialogul lui Isus cu Nicodim - Rugăciunea lui Isus: Învierea lui Lazăr - Gratuitatea iubirii: Spălarea picioarelor - Patima lui Cristos: Patima după Sfântul Ioan - Învierea: Maria Magdalena și ucenicii
Prin Spiritul Sfânt trăim în Biserică	<ul style="list-style-type: none"> - Înălțarea: Așteptarea Spiritului Sfânt - Rusaliliile: Cuvântarea lui Petru - Chemarea la sfințenie: Sfântul Ștefan - Viața în Biserică: Convertirea Sfântului Pavel; Imnul dragostei (Cor. 13,1-8) 	<ul style="list-style-type: none"> - Înălțarea: Promisiunea Spiritului Sfânt - Rusaliliile: Legea cea nouă în inimile creștinilor - Chemarea la sfințenie: Isus Cristos în mărirea lui Dumnezeu Tatăl - Viața în Biserică: Viața sacramentală în Biserică; Maria, Mama Bisericii

Programa școlară pentru disciplina Religie, cultul greco-catolic, clasele a III-a și a IV-a

Studierea religiei în școală și includerea acesteia între obiectele de studiu a fost o preocupare permanentă și în perioada ulterioară Marii Uniri. Ideile propuse în planurile de învățământ referitoare la studiul religiei în școli se regăsesc și mai târziu în dezbaterile legate de reforma în educație. Problema referitoare la educația religioasă în școală a constituit de altfel și unul dintre subiectele abordate de P. Gârboviceanu, raportorul legii, în ședința Camerei din 28 iunie 1924. Acest discurs este o pledoarie pentru păstrarea orei de religie în programa analitică școlară, referindu-se atât la cultul ortodox, cât și la cel uniatic, greco-catolic, deopotrivă și cu drepturi egale. Redăm mai jos, un pasaj din acest admirabil discurs:

„Așa stând lucrurile, statul român nu formează din școala lui o școală fără religie, o școală neutră.

Dimpotrivă, religia, cea ortodoxă în școalele românești cu copii ortodocși și cea unită în școalele românești cu copii uniți, se predă atât în școalele primare, cât și în cea secundară și profesională.

Mai mult decât atât, în programa de acum, avem o singură oră de religie pe săptămână într-o clasă; prin proiectul acesta de lege se prevăd 2 ore pe săptămână, de la clasa I până în ultimele clase, adică și în clasele superioare. (Aplause).

Statul român își dă bine seama de importanța învățământului religios pentru formarea caracterului copiilor, pentru îmbogățirea sufletului lor cu sentimente morale. De aceea Statului Român nu-i poate fi indiferent felul de educațiune al viitorilor cetățeni, căci știe bine că puterea unui Stat atârna și de sănătatea religioasă și morală a poporului. (Aplause). Religia este inima în organismul sufletului poporului: încetează aceasta să bată, pătrund atunci toate ideile primejdioase. (Aplause).

Mai este un motiv puternic. Statul nostru nu poate face tabula rasa cu trecutul nostru istoric, cu tradiția, cu familia și cu comunitatea religioasă. Biserica noastră a fost strâns unită cu Statul și Românii își au sufletul format în această cultură istorică, pătrunsă de sufletul religios. (Aplause). A rupe legătura cu acest trecut, ar însemna cea mai mare nenorocire, după umila mea părere.” (Angelescu C. 1925, 226-227; 244-255).

Astfel, în chip de concluzii, putem afirma că tradiția învățământului religios s-a îmbogățit printr-o viziune modernă bazată pe ecumenism și concretizată într-o curiculă ce avea drept scop formarea unor caractere puternice și bine pregătite. Atunci și acum, studiul disciplinei religie în cadrul școlar își demonstrează utilitatea în orice stat modern, creștin, cu atât mai mult într-o Europă aflată în căutarea identității.

BIBLIOGRAFIE

Angelescu C., *Legea pentru Învățământul primar al Statului și Învățământul Primar Normal* promulgată prin înaltul Decret Regal no. 2571 din 24 iulie 1924 și publicată în Monitorul Oficial no. 101, din 26 iulie 1924, București, Cartea Românească S. A., 1925.

- Brînzeu N., *Planuri pentru propunerea studiului religiunii gr. cat. rom. în școlile primare și secundare, Raport către Vener. Ordinariat Episcopesc gr. cat de Lugoj*, Tipografia Minerva George Țăran, Lugoj, 1915.
- Brînzeu N., *Noțiuni de Istorie, Liturgică și Constituție, Manual de religie pentru clasa a IV-a*, Lugoj 1941, Cuvânt înainte, fără nr. pagină.
- Chindriș I., *Cultură și societate în contextul Școlii Ardelene*, Cartimpex, Cluj-Napoca, 2001.
- Marțian A., *Intellectualitatea greco-catolică: suflet și simțire românească*, în *Almanah cultural-științific Virtus Romana Rediviva*, nr. 20/2018, p. 14-19.
- Ministerul Educației Naționale, Anexa nr. 2 la Ordin al Ministrului Nr. 3418/19. 03. 2013, *Programa școlară pentru disciplina Religie, cultul greco-catolic, Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*.
- Ministerul Educației Naționale Anexa nr. 3 la Ordinul Ministrului Educației Naționale Nr. 5001/02. 12. 2014, *Programa școlară pentru disciplina Religie, cultul greco-catolic, clasele a III-a și a IV-a*.
- Monitorul Oficial al României, Partea I, *Legea învățământului* Nr. 18/10. I. 2011.

NOTE BIBLIOGRAFICE

- ¹ Preot și ziarist, Nicolae Brînzeu s-a născut la 17 august 1883, în Vulcan, jud. Hunedoara, și a decedat la 30 decembrie 1962, în Lugoj. Studiile le-a făcut la Liceul din Orăștie, apoi la Universitățile din Budapesta și Viena, obținând doctoratul în teologie (1908). Preot capelan în Petroșani (1908-1910), preot paroh în Vulcan (1910- 1917), protopop în Comloșu Mare, jud. Timiș (1917-1920), secretar (1920), apoi canonic la Episcopia Unită a Lugojului (1921-1948), a avut o bogată activitate scriitoricească. Arestat fiind în octombrie 1948, a avut domiciliul forțat la mănăstirile Neamț și Căldărușani, apoi a fost închis la Aiud (1952-1956) și din nou domiciliul forțat la Căldărușani și Lugoj (1956-1962).
- ² Trunchiul comun reprezintă oferta educațională constând din aceleași discipline, cu același număr de ore pentru toate filierele, profilurile și specializările din cadrul învățământului.
- ³ Cultul greco-catolic se numără printre cultele oficiale recunoscute de stat.
- ⁴ *Monitorul Oficial al României*, Partea I, Nr. 18/10. I. 2011, 3.

CUNOȘTINȚE, ABILITĂȚI ȘI ATITUDINI INTERCULTURALE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE. O REDIMENSIONARE A ROLURILOR CADRULUI DIDACTIC

RALUCA POP

asistent universitar doctor

raluca.petrus@yahoo.com

Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,

Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

În contextul actual al societății informației și al intensificării contactelor interculturale, comunicarea eficientă într-o limbă străină devine prioritară atât în plan personal, cât și profesional. De aceea, educația trebuie să găsească repere noi, să se adapteze și să răspundă nevoilor unei societăți caracterizate de multiculturalitate și mobilitate. Acest studiu pune accentul pe interdependența dintre limbă și cultură și faptul că prin limbaj se transmit componente culturale explicite și implicite. Conceptul de competență comunicativă interculturală oferă o deschidere amplă spre ceea ce înseamnă dimensiunea cognitivă, comportamentală și afectivă a procesului de comunicare. Cadrul didactic care predă o limbă străină trebuie să facă dovada unor cunoștințe, abilități și atitudini de mediere interculturală. O redimensionare a rolurilor cadrului didactic de limbă engleză este susținută de diverse politici educaționale care accentuează importanța integrării perspectivei interculturale atât în curriculum, cât și în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: limba maternă, limba străină, competență comunicativă interculturală, cultură, comunicare, cunoștințe interculturale, abilități interculturale, atitudini interculturale, cadrul didactic, formarea inițială.

Abstract

Intercultural Knowledge, Skills and Attitudes in Teaching the English Language. A Re-dimensioning of Teacher Roles. Nowadays, the emergence of the digital society and the steady increase in intercultural exchange lead to an awareness that efficient communication is of paramount importance, both at personal and professional level. Therefore, education has to envisage new landmarks, to adapt and respond to the requirements of a multicultural society characterized by mobility. This paper emphasizes the deeply rooted relationship between language and culture and the fact that through the use of a language are targeted both explicit and implicit elements of culture. Intercultural communicative competence, as a concept, provides a broad comprehension of the dimensions that characterize any communication process: the cognitive, the behavioural and the affective dimension. The teacher who teaches a foreign language has to make proof that he/she has the required knowledge, skills and attitudes to be an intercultural mediator. In this respect, the roles of the English language teacher have undergone various changes. Various educational policies emphasize the importance of integrating the intercultural perspective into both curriculum and initial and in-service teacher education.

Keywords: mother tongue, foreign language, intercultural communicative competence, culture, intercultural knowledge, intercultural skills, intercultural attitudes, teacher, pre-service teacher training.

INTRODUCERE

Lucrarea de față intenționează să evidențieze, în cele cinci părți care o compun, maniera în care perspectiva interculturală se regăsește în comunicarea didactică și în predarea limbilor străine și să facă referire la numeroase directive și planuri strategice care au ca scop responsabilizarea actorilor educației și eficientizarea sistemului de învățământ astfel încât acesta să răspundă cerințelor impuse de societatea de astăzi.

VALENȚE INTERCULTURALE ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ

În contextul actual al societății informației și al intensificării contactelor interculturale, fiecare individ este dornic să își perfecționeze

abilitățile de a comunica cu diferite persoane, în diverse contexte comunicative. Astfel, comunicarea eficientă într-o limbă străină devine prioritară atât în plan personal, cât și profesional. Fie că utilizăm un repertoriu comunicațional semantic (prin verbalizarea informațiilor și a cunoștințelor) sau unul ectosemantic (prin exprimarea nonverbală a stărilor afective sau a atitudinilor) eficiența comunicării depinde în mare măsură și de adaptarea repertoriului la contextul social și cultural în care acesta se realizează.

Potrivit lui Paul Gardner (2012, 77-78) limba înglobează identitatea socială și culturală a interlocutorului deoarece îi permite acestuia să comunice valori, atitudini și cunoștințe. De aceea, comunicarea nu trebuie să fie percepută ca un simplu proces liniar de codare și decodare a mesajului transmis, ci ca o activitate în cadrul căreia înțelegerea mesajului nu se rezumă doar la eficiența gestionării competenței lingvistice, ci și la gestionarea celei afective și atitudinale. În perspectivă socioculturală, limba este percepută ca un „instrument cultural” [*cultural tool*] (Johnson 2009, 3) care intermediază schimbul de experiențe culturale și interculturale între vorbitori care au aceeași limbă maternă sau limbi materne diferite. Deoarece comunicarea interumană este întotdeauna plasată într-un context socio-cultural, partenerii comunicării „aduc în relație întreg universul lor interior, modul în care ei percep și înțeleg lumea” (Ezechil, Albu, Pânișoară 2008, 285). Astfel, comunicarea interumană implică și o dimensiune a relaționărilor între interlocutori întrucât în cadrul acestui proces „se produc și schimburi afective și sociale, precum și (inter)influențări și modelări reciproce ale emițătorului și receptorului” (M. Bocoș et al., 2015, 386).

În contextul predării limbilor străine se conturează o strânsă relație între limba străină și cultura aferentă și respectiv cultura și limba maternă a elevilor. Conștientizarea dimensiunii culturale în cadrul orei de limbă străină se transpune în comunicarea didactică în care sunt angrenați cadrul didactic și elevii prin „schimburi interpersonale

reciproce de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective” (M. Bocoș et al. 2015). Această conștientizare a prezenței elementelor culturale în sala de clasă îi facilitează cadrului didactic alegerea eficientă a resurselor didactice și a temelor de discuție precum și planificarea activităților de predare și modalitatea de interacționare a elevilor. Dimensiunea culturală a fiecărui elev trebuie să fie respectată și luată în considerare deoarece „omul este prin sine o ființă culturală” (Wajnryb 2005, 40). Spațiul multicultural și plurilingvistic al sălii de clasă propune, prin intermediul activităților desfășurate la orele de limbă străină, o explorare a elementelor culturale. Deoarece „actorii relației pedagogice sunt purtători de cultură” (Cucoș 2000, 260) cadrul didactic și elevii își asumă rolul de interpreți și mijlocitori între cultura limbii străine și propria cultură.

COMPETENȚA COMUNICATIVĂ INTERCULTURALĂ

Conceptul de *competență comunicativă* introdus de lingvistul Dell Hymes la începutul anilor 1970 făcea referire la capacitatea individului de a comunica eficient în diferite contexte comunicative. Aceste contexte comunicative, fie că au în vedere dimensiunea spațială, temporală, psihologică sau socială își pun amprenta pe maniera de desfășurare a comunicării între interlocutori (Dinu 2010, 42). Competența comunicativă presupune o bună cunoaștere a registrelor de comunicare în funcție de statutul socio-cultural al interlocutorilor și o adaptare a actului de comunicare la contextul în care are loc comunicarea. Acest concept introdus de Hymes a oferit o alternativă *competenței lingvistice* elaborate de Noam Chomsky care avea în vedere componenta cognitivă pe care individul trebuia să o demonstreze în interacțiunea cu alți indivizi, și anume „cunoașterea internalizată a sistemului de reguli al unei limbi” (Dinu 2010). În contextul predării și învățării limbilor străine contactul cu o altă cultură este implicit și relația de interdependență dintre modul în

care comunicăm și dimensiunea culturală la care facem referire tinde să fie mai vizibilă deoarece, potrivit lui Hall (1981, 186), „cultura este comunicare și comunicarea este cultură”. Așadar, comunicarea interumană are un caracter interpersonal prin faptul că facilitează interacțiunea dintre partenerii comunicării, un caracter reflexiv, deoarece permite o deschidere spre sine (intrapersonală) și o dimensiune afectivă deoarece prin actul comunicativ se transmit valori și atitudini.

În contextul actual, educația trebuie să găsească repere noi, să se adapteze și să răspundă nevoilor unei societăți caracterizate de multiculturalitate și mobilitate. Gestionarea diversității socioculturale din sala de curs impune noi abordări didactice care să susțină buna desfășurare a dialogului intercultural între participanți. Competența comunicativă îi vizează în general pe vorbitorii nativi și se axează pe însușirea corectă a regulilor gramaticale și lexicale. Necesitatea de a evalua competența comunicativă a persoanelor care vorbesc mai multe limbi străine, în diferite contexte culturale, a determinat conturarea unei noi competențe, anume *competența comunicativă interculturală*. Byram (1997b, 70 în Guilherme 2000, 298) propune o distincție între competența interculturală și competența comunicativă interculturală. Prima reprezintă abilitatea de a interacționa în limba maternă cu persoane din alte țări și aparținând altor culturi, în timp ce competența comunicativă interculturală presupune comunicarea eficientă într-o limbă străină.

Conștientizarea faptului că un dialog intercultural eficient implică trei componente și anume o dimensiune a cunoștințelor lingvistice, o dimensiune a abilităților de comunicare și o dimensiune afectiv-atitudinală a determinat o schimbare de paradigmă în predarea limbilor străine. Michael Byram (1997) a introdus conceptul de *competență comunicativă interculturală* pentru a indica necesitatea dezvoltării unei atitudini tolerante, de acceptare a ceea ce este diferit și de curiozitate pentru a interacționa cu celălalt, atitudini care sunt adiționale cunoștințelor și abilităților de a comunica eficient într-o limbă străină.

Componenta atitudinală este potrivit lui Byram (1997) și Deardorff (2006) cea care diferențiază *competența comunicativă interculturală* de competența comunicativă. Prin această reconceptualizare a competenței de comunicare este adusă în prim plan, în predarea limbilor străine, identitatea interlocutorilor și raportarea acestora la cultura/culturile cu care aceștia intră în contact. Figura 1 redă aceste schimbări de perspectivă care au fost necesare în contextul actual al globalizării în care elementele de *multi*, *pluri* și *inter* tind să caracterizeze modalitatea în care comunicăm.



Figura 1. Schimbări de paradigmă

Valorificând literatura de specialitate, oferim în continuare câteva definiții ale *competenței comunicative interculturale*:

- ∞ „un set de abilități necesare pentru a acționa eficient și corect atunci când interacționăm cu alte persoane care manifestă alte reguli socio-culturale și lingvistice” (Fantini, 2006, p. 12)
- ∞ „o înțelegere comprehensivă a faptului că limbajul nu are doar un scop funcțional și ca învățarea unei limbi străine are repercusiuni în plan identitar, personal și social” (Neuner 1997, apud Manjarrés 2009, 145)
- ∞ „competența interculturală reprezintă abilitatea de a interacționa eficient cu persoane aparținând altor culturi pe care le considerăm diferite de cultura proprie” (Guilherme 2000, 297 în Byram 2000).

În tabelul 2 sunt indicate o serie de elemente care caracterizează fiecare componentă a competenței comunicative interculturale:

Tabelul 2. Cunoștințe, abilități și atitudini interculturale

Componenta cunoștințelor	<ul style="list-style-type: none"> - cunoștințe privind grupurile sociale, produsele și practicile lor, atât din țara proprie, cât și din cea a interlocutorului (M. Byram, A., Nichols, D. Stevens, 2001, 4-6); - principii generale și particulare de interacționare, convenții de comunicare, cunoașterea simbolurilor naționale (Byram 2009, 324); - conștientizarea relevanței componentelor culturale în diferite contexte și perspective asupra alterității (Deardorff, 2006); - conștientizarea faptului că identitatea și cultura pot influența interacțiunea între indivizi (Candelier et al. 2012, 32); - cunoașterea propriilor reacții față de diferențele lingvistice și culturale pe care le întâlnește (Candelier et al. 2012, 33).
Componenta abilităților	<ul style="list-style-type: none"> - de interpretare și relaționare, de descoperire și interacțiune (Byram, 1997); - abilitatea de a anticipa și identifica neînțelegerile în contextul comunicării într-o limbă străină (Byram 2009, 324); - abilitatea de a identifica similarități și diferențe între două sau mai multe limbi (Candelier et al. 2012, 54); - abilitatea de a comunica ținând cont de diferențele socioculturale și sociolingvistice (Candelier et al. 2012, 57)
Componenta atitudinilor	<ul style="list-style-type: none"> - respect, empatie, flexibilitate, răbdare, interes, curiozitate, motivație, simțul umorului, toleranță față de situațiile ambigue, disponibilitatea de a suspenda neîncrederea față de alte culturi (Fantini 2000, 28); - curiozitate, deschidere spre alteritate (Byram, Nichols, Stevens 2001, 5); - acceptarea diferențelor lingvistice și culturale a altor persoane (Candelier et al. 2012, 39); - interes pentru a reflecta asupra diferențelor lingvistice și culturale și a relativității propriului sistem lingvistic și cultural (Candelier et al. 2012, 46).

În ceea ce privește componenta atitudinilor, Klein (1990, 38) și Wajnryb (2005, 40) afirmă că o atitudine pozitivă față de limba și cultura străină crește gradul de eficiență în ceea ce privește învățarea respectivei limbi. De aceea, pentru a putea avansa pe scara nivelurilor de referințe lingvistice stabilite de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi este dezirabil ca elevii să dea dovadă de interes, curiozitate și deschidere față de componenta culturală regăsită în limba străină.

În perspectivă interculturală, comunicarea are și o funcție de socializare, nu doar una tranzacțională. Competența comunicativă interculturală depășește simpla transmitere a unor mesaje și se axează pe stabilirea și menținerea unor relații între interlocutori. În contextul

globalizării și al tehnologiilor digitale care facilitează comunicarea și interacțiunea cu diferite culturi, competența comunicativă interculturală nu mai reprezintă o opțiune, ci o necesitate. Prin valorificarea competenței comunicative interculturale se evidențiază faptul că limbajul constituie atât o parte componentă a culturii, cât și un mijloc de expresie a acesteia. Astfel, conceptul de competență comunicativă interculturală oferă o deschidere amplă spre ceea ce înseamnă dimensiunea cognitivă, comportamentală și afectivă a procesului de comunicare. De asemenea, competența comunicativă interculturală presupune dezvoltarea unor cunoștințe, abilități și atitudini care se modelează gradual, încurajând la reconceptualizări în dimensiunea personală a individului (Pop 2015, 40). Competența comunicativă interculturală are un caracter dinamic și se dezvoltă pe tot parcursul vieții, ca urmare a angajării interlocutorilor în diverse contexte socio-culturale. În plus, dezvoltarea acestei competențe reprezintă un demers personal, gradual, care se înscrie în sfera educației continue.

INTERLOCUTORUL NATIV ȘI INTERLOCUTORUL INTERCULTURAL

Valorificarea competenței comunicative interculturale în contexte comunicative multiculturale a determinat conceptualizarea unui nou model de interlocutor. Întrucât apartenența la culturi diferite implică moduri diferite de comunicare și de reprezentare culturală a fost creat un nou model de interlocutor care poate să gestioneze eficient interacțiunea dintre cultura maternă și cea străină cu care intră în contact. Interlocutorul intercultural [*intercultural speaker*] este, potrivit lui Byram și Zarate (1994), cei care au introdus pentru prima dată acest concept, un mediator al diferențelor lingvistice și culturale și un fin cunoscător al modului în care reprezentările culturii materne pot influența modalitatea de percepție a altei culturi. Comunicarea interculturală impune o deschidere a interlocutorului atât spre dimensiunea intrapersonală (prin

atitudinea reflexivă asupra propriei culturi și identități culturale), cât și spre cea interpersonală (prin relaționarea cu persoane aparținând altor culturi).

Aceste cunoștințe, abilități și atitudini care se înscriu în coordonatele care definesc competența comunicativă interculturală creionează profilul unui *interlocutor intercultural* ca fiind o persoană care demonstrează cunoștințe solide de limbă străină, toleranță și respect față de alte culturi și este conștient de apartenența la propria cultură. Un interlocutor intercultural este un mediator între mai multe culturi și nu aspiră să devină un vorbitor nativ deoarece dorește să își păstreze propria identitate culturală.

Deoarece, potrivit lui Hodgetts și Luthans (2003, apud K. Piepenburg, 2011, 9), cultura se caracterizează prin dinamism, complexitate și prin caracterul simbolic, se accentuează astfel probabilitatea declanșării unor blocaje în comunicarea interculturală. În cadrul orei de limbă engleză, cultura este redată atât într-o manieră explicită, prin intermediul valorilor materiale ale unei comunități (muzică, literatură, pictură, sculptură, gastronomie, stil vestimentar etc.), cât și în manieră implicită prin intermediul elementelor de factură intangibilă, precum sunt raționamentele, atitudinile sau valorile morale. În contextul comunicării interumane, relaționarea interlocutorilor cu componenta implicită a culturii poate genera bariere în comunicare deoarece interpretarea acestora valori intangibile impune dificultăți de analiză atât în ceea ce privește propria cultură, cât și o eventuală cultură străină. Potrivit lui Blum-Kulka și Olshtain (1984), în contextul comunicării între interlocutori care aparțin unor culturi diferite, erorile lingvistice tind să fie acceptate cu mai multă degajare și înțelegere decât erorile care fac trimitere directă la componenta intangibilă a culturii. Astfel, se accentuează din nou interdependența dintre limbă și cultură și faptul că prin limbaj se transmit componente culturale explicite și implicite.

VALORIFICAREA COMPONENTELOR CULTURALE ÎN CONTEXTUL PREDĂRII LIMBII ENGLEZE

În contextul comunicării într-o limbă străină, multiculturalitatea și multilingvismul trebuie să fie percepute ca o resursă valoroasă și nu ca o situație problemă. *Paradigma culturală* în predarea și învățarea limbilor străine propusă de Byram (1989) și dezvoltată mai apoi sub forma de *paradigmă interculturală* (Byram, 1997, Sercu, 2005, Lázár, 2000, Risager, 2007) aduce în prim plan necesitatea valorificării implicației pe care identitatea culturală a interlocutorilor o impune în contextul comunicării într-o limbă străină. În plus, „a învăța o limbă străină înseamnă a învăța să gândești făcând apel la structura unei anumite culturi și a unei anumite comunități sociale” (Säljö 2010, 67). Astfel, comunicarea într-o limbă străină nu vizează doar achiziția unor cunoștințe lingvistice, ci și a celor socio-culturale.

În manieră tradițională, predarea unei limbi străine se axează pe cele patru dimensiuni: dezvoltarea abilităților de vorbire, de scriere, de ascultare și de citire. Kramsch (2004, 1) atrage însă atenția asupra faptului că a cincea dimensiune, cea culturală, este prezentă încă de la început în sala de clasă multiculturală, motiv pentru care aceasta nu trebuie să fie ignorată sau plasată într-un plan secund. Din perspectiva relației de interdependență între limbă și cultură, Kramsch propune o predare care să integreze toate cele cinci abilități.

În cadrul orei de limbă engleză diferențele lingvistice și socio-culturale pot inhiba comunicarea. De aceea, cadrul didactic de limbă engleză trebuie să aibă în vedere aceste aspecte. Șocul cultural poate determina blocaje în comunicare prin „necunoașterea calităților, valorii sau meritelor celorlalți, prin preluarea de modele negative, rezistența la schimbări necesare și acceptarea influențelor negative, respingere simpatetică datorită prejudecăților, necunoașterea elementelor de cultură specifice altora, neintegrarea în microgrupuri socio-culturale” (Stan 2010, 133). De asemenea, șocul lingvistic se poate produce ca urmare a

diferențelor considerabile existente între limba maternă și limba străină, la nivel morfologic sau sintactic. În acest caz, interlocutorul se simte incapabil să comunice, manifestă teamă și este sensibil în privința modului în care se exprimă.

Programa școlară în vigoare pentru clasele V-VIII la disciplina limba modernă¹ vizează o predare integrată a limbii și a culturii. Astfel, în ceea ce privește receptarea de mesaje orale în situații de comunicare elevii trebuie să manifeste curiozitate față de unele elemente specifice spațiului cultural al limbii studiate (2017, 4), să identifice elemente culturale specifice limbii studiate (2017, 7), să identifice elemente comune culturii proprii și culturii studiate (2017, 10) sau să manifeste interes pentru cunoașterea unor personalități și evenimente culturale (2017, 13). În ceea ce privește domeniile de conținut, suporturile de învățare trebuie să includă utilizarea unor documente autentice (afișe publicitare, pliante turistice, extrase din reviste, cântece, video-uri, literatură etc.) care vehiculează valori și elemente culturale aferente limbii străine. Componentele culturale sunt valorificate și în programa aferentă clasei a IX-a și a X-a². Este vizată dezvoltarea unor valori și atitudini interculturale: „disponibilitatea pentru acceptarea diferențelor și pentru manifestarea toleranței prin abordarea critică a diferențelor și a stereotipurilor culturale” (2004, 6) și „dezvoltarea interesului pentru descoperirea unor aspecte culturale specifice, prin receptarea unei varietăți de texte în limba modernă și prin raportarea la civilizația spațiului cultural anglo-saxon” (2004, 6).

Analizând programele școlare la disciplinele limbi moderne putem concluziona faptul ca acestea se axează atât pe dezvoltarea competenței lingvistice a elevilor, cât și pe dezvoltarea unei competențe comunicative care impune însușirea unor cunoștințe, abilități și atitudini interculturale.

O REDIMENSIONARE A ROLURILOR CADRULUI DIDACTIC

Pentru a putea valorifica aspectele culturale regăsite în cadrul predării orei de limbă engleză, cadrul didactic trebuie să facă dovada unor cunoștințe, abilități și atitudini de mediere interculturală. O redimensionare a rolurilor cadrului didactic de limbă engleză este susținută de diverse politici educaționale care accentuează importanța integrării perspectivei interculturale atât în curriculum, cât și în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. În context internațional, Consiliul European indică în *Carta Albă a Dialogului Intercultural* (2008)³ faptul că profesorii implicați în toate nivelurile educaționale joacă un rol esențial în promovarea dialogului intercultural (punctul 4. 3. 5, 104), curriculumul privind *formarea cadrelor didactice trebuie să includă predarea unor metode și strategii pentru a putea gestiona diversitatea din sala de clasă, discriminarea și rasismul* (punctul 4.3.5, 105), *educația interculturală trebuie să reprezinte o componentă importantă în cadrul politicilor educaționale stabilite de instituțiile de formare a cadrelor didactice* (punctul 4.3.5, 106).

Centrul European de Limbi Moderne a realizat cu sprijinul Consiliului European un *Portofoliu european pentru profesorii de limbi străine* (Newby et al. 2007) cu scopul de a fi folosit ca un instrument de autoevaluare și reflecție care să le permită viitoarelor cadre didactice să-și urmărească dezvoltarea și capacitatea de a planifica și predă lecțiile. Acest chestionar le oferă viitorilor și actualilor profesori posibilitatea de a fi reflectivi la modalitatea în care reușesc să integreze în activitățile de predare și în resursele didactice utilizate elemente culturale (repere de cultură și civilizație, convenții socio-culturale etc.).

O altă directivă a Consiliului European emisă în 2002 și numită *Dezvoltarea dimensiunii interculturale în predarea limbilor străine. O introducere practică pentru profesori* (2002)⁴ accentua importanța includerii unei dimensiuni interculturale în activitatea didactică desfășurată și în conținuturile predate.

Planul strategic *Educație și Cultură* 2016-2020⁵ realizat de Comisia Europeană stipulează necesitatea dezvoltării competențelor interculturale în rândul cadrelor didactice, a formatorilor și a studenților (2016, 34). Astfel, se consolidează rolul educației în promovarea cetățeniei și a valorilor comune, a toleranței și a coeziunii sociale în Europa.

În context național, numeroase studii aduc în discuție necesitatea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării competenței comunicative interculturale: Bârlogeanu, L., 2005; Nedelcu, A., 2008; Cozma, T., Butnaru, S., Cucoș, C., 2000; Pricope, M., 2013; Bâzgan, M., Norel, M., 2013; Cozma, T., 2001; Cosma, M., Cosma, B., 2006; Savu, E., 2014 (Pop 2015, 15).

CONCLUZII

Prin valorificarea componentelor culturale în contextul comunicării într-o limbă străină se depășește sfera impusă de cunoașterea elementelor lingvistice și se cristalizează atenția spre individ, spre cunoașterea și acceptarea identității culturale a acestuia, a valorilor și a atitudinilor pe care acesta la transmite. În contextul educației actuale, cadrul didactic de limbă străină trebuie să facă dovada atât a competențelor academice și psihopedagogice, cât și a competenței comunicative interculturale care îi oferă pârghii pentru a înțelege și reflecta la modul în care se raportează la elementele culturale specifice altei culturi sau propriei culturi. Lucrarea de față a evidențiat modul în care perspectiva interculturală se regăsește în comunicarea didactică, a prezentat în detaliu componentele competenței comunicative interculturale și maniera în care aceste elemente culturale sunt valorificate în contextul predării limbii engleze.

BIBLIOGRAFIE

- Blum-Kulka, S., Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 5, pp 196-213.
- Bocoș, M. D., Răduț-Taciu, R., Chiș, O., Trif, L., Pop, R., Petrea I. (2015). Managementul comunicării didactice. În Răduț-Taciu, R., Bocoș, M. D., Chiș, O., ed. *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*. Pitești: Editura Paralela 45, pp. 385-439.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign language Education. În Deardorff, K. D. ed. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. USA, UK, India, Singapore: Sage Publications Inc.
- Byram, M., Nichols, A., Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. UK, USA, Canada, Australia: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. UK, USA, Canada: Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. UK, USA, Canada, Australia, South Africa: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro J. F., Lőrincz, I., Meißner, F. Z., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cucoș, C. (2000). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Editura Polirom.
- Dinu, M. (2010). *Fundamentele comunicării interpersonale*. București: Editura All.
- Ezechil, L., Albu, G. Pânișoară, I.-O. (2008). Comunicarea și relațiile de comunicare pedagogică. Structură, mecanisme, forme, stiluri, eficacitate. Aplicații. În Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R. B., Pânișoară I.-O., ed. *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Editura Polirom, pp. 285-304.
- Fantini, A. (2000). A central concern: Developing intercultural communicative competence. În *School for International Training Occasional Papers Series, Inaugural Issue*, pp. 25-42.
- Gardner, P. (2012). *Teaching and Learning in Multicultural Classrooms*. New York: Routledge.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. În Byram, M. ed. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. UK, USA, Canada: Routledge, pp. 297-300.
- Hall, E. (1981). *The Silent Language*. New York: Anchor Books Doubleday.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge.

- Klein, W. (1990). *Second language acquisition*, ediție revizuită. USA: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2004). *Context and Culture in Language Teaching*, ediția a 6-a. Oxford: Oxford University Press.
- Manjarrés, N. B. (2009). Intercultural Competence: Another Challenge. În *PROFILE 11*, ISSN 1657-0790, Colombia: Universidad del Norte, pp. 143-158.
- Piepenburg, K. (2011). *Critical Analysis of Hofstede's Model of Cultural Dimensions*. Germania: Grin Verlag.
- Pop, R. (2015). *Modelarea competenței comunicative interculturale a studenților. Aplicații pentru formarea inițială la specializarea engleză*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Stan, C. A. (2010). Teză de doctorat: *Bariere și blocaje în comunicarea didactică – Modalități de prevenire și depășire a acestora*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai.
- Säljö, R. (2000). *Învățarea în practică [Lärande i praktiken]*. Stockholm: Nordsteds.
- Wajnryb, R. (2005). *Classroom Observation Tasks. A Resource Book for Language Teachers and Trainers*, a 15-a imprimare. Cambridge: Cambridge University Press.

Resurse web

- Deardorff, K. D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization. În *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), pp. 241-266, http://www.truworld.ca/__shared/assets/Identification-and-Assessment-Intercultural-Competence29342.pdf. Accesat în 12 decembrie 2018.
- Newby, D. et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. Gratz: ECML. http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/c3_epostl_e.pdf. Accesat în 5 noiembrie 2018.
- Fantini, A. E. (2006). Assessment tools of intercultural communicative competence, http://www.sit.edu/publications/docs/feil_appendix_f.pdf. Accesat în 11 decembrie 2018.
- <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/19-Limba%20moderna1.pdf>, Accesat în 12 decembrie 2018.
- http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Lic/LC/MOD/Limba%20engleza%201_3_clasa%20a%20X-a.pdf, Accesat în 4 decembrie 2018.
- https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp#P196_67971, Accesat în 5 decembrie 2018.
- lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf, Accesat în 7 decembrie 2018.
- https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/strategic-plan-2016-2020-dg-eac_march2016_en.pdf, Accesat în 8 decembrie 2018.

NOTE BIBLIOGRAFICE

- ¹ <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/19-Limba%20moderna1.pdf>
- ² [http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Lic/LC/MOD/Limba %20engleza%201_3_clasa%20a%20X-a.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Lic/LC/MOD/Limba%20engleza%201_3_clasa%20a%20X-a.pdf)
- ³ https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp#P196_67971
- ⁴ lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf
- ⁵ https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/strategic-plan-2016-2020-dg-eac_march2016_en.pdf

OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE ÎNTRE PSIHOLOGIA ÎNVĂȚĂRII ȘI TEHNOLOGIA INSTRUIRII

CĂLIN FELEZEU

*profesor universitar doctor
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

Rezumat

Această lucrare reiterează faptul că un proces de învățare corect definit, care ia în considerare toți factorii care îl influențează și obiectivele primare pe care le are în vedere, este de asemenea influențat de metodele de predare, după cum arată cele mai recente cercetări. Prezenta analiză depășește dihotomia „bun” și „rău” a modelului de învățare și pune accent pe subiectul istoriei, evidențiind evaluări și propuneri concrete. Experiența de învățare care nu se bazează pe dezvoltarea abilităților de reflecție și care nu se aplică în contexte noi poate fi una zadarnică. Abordarea eficientă se bazează pe profesorul care va forma noile competențe ale elevului, indispensabile în căutarea unor noi surse și date, cu distincția între definirea sarcinilor și analiza lor.

Cuvinte-cheie: cadrul didactic, predare, proces de învățare, istorie.

Abstract

The Educational Objectives between the Psychology of Learning and the Technology or Training. The paper reiterates that a correctly defined learning process, which takes into account all the factors that influence it and the primary aims it envisages, is also impacted by the teaching methods, as the most recent research shows. The analysis goes beyond the dichotomy of the “good” and “bad” learning model, with a focus on the subject of history, targeting evaluations and concrete proposals. The learning experience that is not based on the skills of reflection and applied in new contexts can be a vain one. The efficient approach relies on the teacher who

will form the new skills of the student indispensable in the search for new sources and data, with the distinction made between defining the tasks and analyzing them.

Keywords: teacher, teaching, learning process, history.

INSTRUIREA CA PROCES DE ÎNVĂȚARE DIRIJATĂ

Scopul predării este unul simplu, anume acela de a oferi elevului posibilitatea să învețe. Chiar dacă, la prima vedere, totul pare simplu, pentru a realiza acest lucru în mod eficient, este necesar să ne gândim la modul cum învață elevii, mai exact la modul optim de a învăța.

Procesul de învățare este influențat de o gamă largă de factori, mergând de la metodele de predare și apreciere a performanțelor elevilor până la ansamblul mediului academic. În momentul în care elevii trec pragul școlii, ei au experiențe și așteptări foarte diverse în privința mijloacelor de a învăța.

Unele cercetări recent întreprinse în Marea Britanie, Suedia și Australia au demonstrat faptul că majoritatea elevilor au un stil predominant de a învăța, care poate fi influențat de modul de predare. Aceste stiluri au fost definite ca fiind „de suprafață”, respectiv „de profunzime”, existând, în linii mari, o diferență între intenția de a-și însuși conținutul materiei predate și *de a accepta pasiv* ideile expuse și intenția de a înțelege pe deplin și *de a se angaja activ și critic* în dezbaterile problemelor și a conținutului disciplinei predate. Studiul de față și-a propus să examineze în detaliu, atât cât a fost posibil, acele aspecte care modernizează actul predării-învățării și să explice implicațiile lor pentru profesori.

Chiar dacă s-ar părea, la prima vedere, că avem de-a face cu simple categorii verbale, care pot avea conotații valorice clare (profund = bun; superficial = rău), distincția dintre elevii care aprofundează materia și cei care rămân „la suprafață” s-a dovedit a fi foarte importantă pentru descoperirea factorilor care influențează procesul de învățare în învățământul mediu și superior. Promovarea unui învățământ profund

și activ a devenit o preocupare de prim ordin în dorința de a scoate în evidență eficiența predării, pe măsură ce profesorii, departamentele, facultățile și instituțiile sunt tot mai mult solicitate să demonstreze, adeseori, unor revizori și experți străini, calitatea muncii depuse.

ÎNVĂȚARE ȘI PREDARE

Pentru a putea eficientiza demersul nostru trebuie, mai întâi de toate, să încercăm o definiție a procesului de învățare. Am ales cinci asemenea definiții, care, înșiruite, se completează reciproc, oferind cadrul deontologic necesar. Astfel: 1) a învăța presupune a realiza o creștere cantitativă a cunoștințelor sau a cunoaște multe lucruri; 2) a învăța înseamnă a memoriza, a înmagazina informații care pot fi reproduse; 3) a învăța înseamnă a dobândi cunoștințe, competențe și metode care pot fi reținute și folosite când este necesar; 4) a învăța înseamnă a pătrunde esența lucrurilor sau a desprinde sensul acestora, cu alte cuvinte, a stabili raporturile dintre diferitele părți ale temei abordate, precum și cu lumea reală; 5) a învăța înseamnă a interpreta și a înțelege realitatea într-un mod diferit, adică a înțelege lumea prin reinterpretarea cunoștințelor dobândite.

În mod evident, definirea procesului de învățare ar rămâne incompletă fără un apel la obiectivele urmărite de cel care dorește îmbogățirea cunoștințelor și de cel care dorește să înțeleagă. Cele două module nu se exclud, ci, dimpotrivă, se sprijină reciproc, chiar dacă obiectivele operaționale, care trebuie să primeze, sunt axate pe a doua variantă, aceea a *înțelegerii*. Prin urmare, cel care urmărește îmbogățirea cunoștințelor are în vedere: lărgirea sferei cunoștințelor, însușirea de noi tehnici pentru cunoașterea regulilor, abordarea problemelor prin segmentarea lor, stabilirea raporturilor între diferitele categorii de cunoștințe, memorizarea materiei, ordonarea logică a informației și aplicarea metodei aproximațiilor succesive. La rândul său, cel ce dorește să înțeleagă își propune: raportarea informației dobândite la propria

experiență, stabilirea asocierii cu alte grupuri de cunoștințe, adaptarea informațiilor la motivațiile proprii, sintetizarea materialului, și nu memorarea lui, crearea unei imagini de ansamblu, descoperirea cauzalității, fixarea scopurilor, utilizarea faptelor în mod intuitiv și recurgerea la analogii pentru a lega materialul cu propriile motivații.

Asamblarea celor cinci definiții ale învățării și raportarea acestora la cerințele acelor care sunt, în fond, beneficiarii actului de predare-învățare le considerăm deosebit de utile, mai ales în perspectiva decelării principalelor caracteristici de abordare a procesului de învățare.

Abordare profundă	intenție de a înțelege materia pentru sine însuși; interacțiune viguroasă și critică cu conținutul; raportarea ideilor la cunoștințe sau experiențe anterioare; folosirea de principii organizatoare pentru integrarea ideilor.
Prelucrare	raportarea faptelor în concluzii; examinarea logicii argumentării.

Abordare superficială	intenție de a reproduce pur și simplu părți din conținut; acceptarea pasivă a ideilor și informațiilor; concentrarea numai asupra criteriilor de evaluare a capacității; absența preocupărilor pentru obiective și strategii; nestabilirea de raporturi între diferite domenii și cunoștințe; memorizarea mecanică a faptelor și procedurilor; incapacitatea de a distinge principii de bază sau modele.
Reproducere	nepunerea în discuție a aserțiunilor sau principiilor convenționale.

Caracteristici comportamentale ale unei învățări superficiale	Caracteristici comportamentale ale unei învățări aprofundate
<p>Elevul</p> <ul style="list-style-type: none"> - are idei fixe; - este dependent de posedarea de informații; - memorizează materia; - reține idei izolate și afirmații fără legătură; - consideră ca asocierea de noțiuni nu este importantă; - este pasiv; - se teme să fie testat; - este preocupat de fapte și informații; - are o viziune îngustă asupra unui subiect; - nu procedează la comparații; - acceptă numai ceea ce nu este complicat; - nu face nimic altceva decât să le respingă. 	<p>Elevul</p> <ul style="list-style-type: none"> - are idei care se modifică; - nu este dependent de posedarea de informații; - abordează critic materia; - reține idei care au legătură între ele; - consideră că asocierile de idei și noțiuni sunt importante; - este activ; - este convins că-și poate reaminti informațiile cerute; - este preocupat de sensuri și implicații; - are o viziune largă asupra unui subiect; - compară și sesizează deosebirile; - îl interesează confruntarea de idei; - prelucrează informațiile.

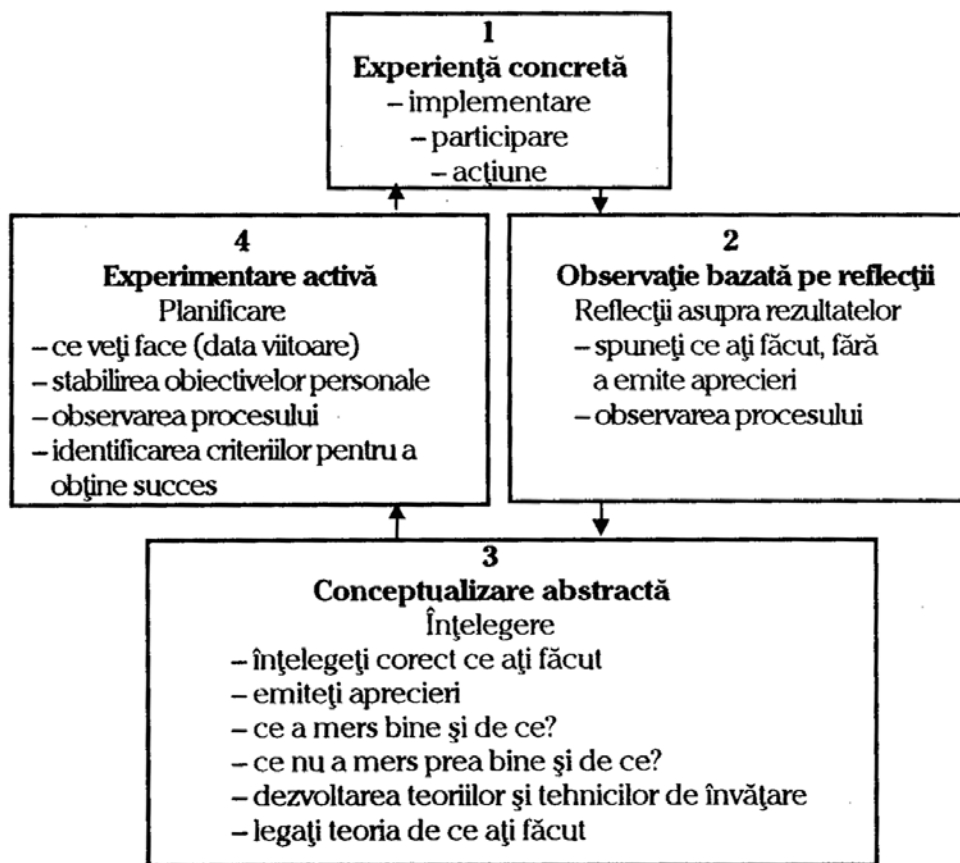
Abordarea problematicii învățării prin cele două clișee și în același timp propunerea unui plan conceptual al sistemului de predare-învățare în plan orizontal nu s-au dorit o dispută între „bun” și „rău” sau o apologie a modelului profund, activ al învățării. Gestul nostru s-a dorit unul al evaluărilor și al propunerilor concrete. Este cunoscut faptul că, de cele mai multe ori, „vina” pentru slaba eficiență a procesului de predare-învățare aparține, în egală măsură, atât profesorului, cât și elevului. În opinia noastră, aceste carențe pot fi destul de ușor înlăturate, cu condiția fixării prealabile a obiectivelor operaționale. Or, o corectă obiectivizare a învățării nu poate exclude „posibilitățile” oferite de cele două variante explicate mai sus.

În domeniul științelor sociale și, mai ales, al istoriei, lucrurile sunt extrem de puțin lămurite, cu atât mai mult cu cât tendința este orientată spre memorizare și spre acumularea unor informații prelucrate de alții. De aici confuzii, depărtare de disciplină și, mai grav, în perspectiva examenelor, „tocirea”, învățarea pe de rost a informației. Din dorința eludării acestor practici total greșite, considerăm că stabilirea obiectivelor învățării este preambulul necesar lecției de istorie, în paralel cu orientarea elevilor spre înțelegerea fenomenului istoric și, mai apoi, înmagazinarea lui. În consecință, am considerat ca fiind extrem de utilă prezentarea *schemei de învățare Kolb* și adaptarea acesteia în predarea-învățarea istoriei.

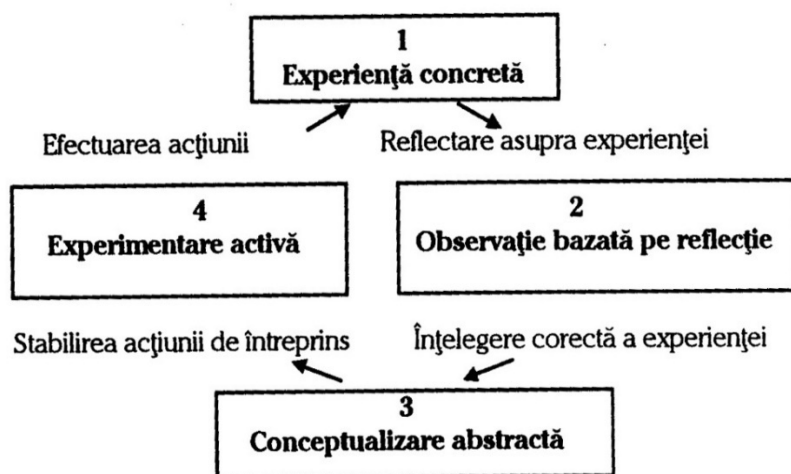
INSTRUIRE ȘI CUNOAȘTERE

Ciclul de învățare Kolb se bazează pe integrarea experiențelor teoretice și practice, în sensul în care teoria este adesea prezentă în prelegeri, iar experiența practică este adesea dobândită în cadrul orelor de recapitulare, proiectelor, deplasărilor pe teren. Acest ciclu de învățare se poate aplica aproape oricărei situații academice și neacademice. În cadrul academic, poate fi aplicat în cazul cursurilor, proiectelor,

indiferent de stadiul de la care începe, modulul parcurge în întregime toate fazele pentru o învățare activă, după cum urmează:



Teoria lui Kolb privind învățarea reliefează importanța cunoașterii modului personal de învățare, mai înainte de a adopta un stil propriu. Ea se bazează pe punctul de vedere potrivit căruia învățarea reprezintă mai curând o serie de experiențe care stabilesc raporturi între diferite reflecții decât un ciclu de reflecții fără legături între ele. Tocmai acest aspect bazat pe experiență face ca modelul să fie relevant pentru procesul de învățare actual. A învăța din experiență presupune patru faze care se succed ciclic.



De obicei, cursurile sunt definite fie ca practice, fie ca teoretice, fie ca implicând acțiune, fie ca implicând gândire. Învățarea este considerată a avea loc fie la locul de muncă, fie într-o clasă. Chiar și în cazul cursurilor care cuprind ambele elemente, acestea pot fi net diferențiate. Teoria este adeseori prezentă la un curs, în timp ce o experiență practică fără legătură cu acesta are loc într-un atelier. În cazurile în care o astfel de separație se produce, ambele tipuri de cursuri cunosc, de obicei, un succes limitat. Ciclul de învățare Kolb se bazează pe integrare practică și teoretică.

Nu este suficient ca cineva să aibă experiență pentru a învăța. Dacă experiența nu va fi supusă reflecției, ea va fi curând uitată. Generalizările și conceptele pot reieși numai din percepțiile și ideile care emană din reflecție. În același timp, generalizările sau conceptele fac posibilă o abordare eficientă a noilor situații.

Tot astfel, dacă se dorește ca un anumit comportament să fie modificat prin învățare, nu este suficient să fie învățate noi concepte și să fie dezvoltate noi generalizări. Această învățare trebuie să fie verificată de situații noi, în așa fel încât cel care învață să facă legătura dintre teorie și acțiune, planificând acțiunea, realizând-o reflectând asupra ei și raportând apoi din nou experiența dobândită la teorie.

Experiența didactică de până acum și, poate, o anumită stare de lucruri care se reflectă la nivelul învățământului ne conduc spre unele concluzii care ne îndeamnă să credem că succesul aparține învățării profunde, printr-o permanentă raportare la realitățile timpului. Astfel, pentru o învățare profundă elevii trebuie să-și concentreze atenția asupra sensului sau mesajului fundamental al lecției, în așa fel încât să stabilească legături între idei și să construiască o semnificație proprie, dacă este posibil în raport cu experiența personală. Dacă, din contră, elevii își concentrează atenția asupra detaliilor izolate, încercând memorizarea lor, învățarea riscă să se deformeze, devenind superficială.

Într-un asemenea context, responsabilitatea profesorului este deosebită, el devenind factorul primordial în eliminarea riscurilor unei învățări de suprafață. Dacă are semnale că elevilor nu le place să-și ia notițe la curs, că preferă să audieze, că învață istorie reamintindu-și evenimentele principale printr-o memorizare, și aceasta unilateralizată de scopul precis al examenelor, măsurile trebuie să fie ferme și imediate. Mai întâi, să-și schimbe modelul de predare. Mai apoi, plecând de la prioritățile ce decurg din exemplele învățării profunde, active, profesorul de istorie are obligația de a-și îndruma elevii prin recomandări clare. În primul rând, este necesar ca elevii să parcurgă textul istoric foarte încet, încercând să se concentreze asupra sensului. Citirea atentă a textului oferă posibilitatea conturării sensului, a semnificațiilor sale, precum și posibilitatea răspunsului, cu pasaje din text, la problemele care se ivesc în perceperea unui fenomen istoric. De asemenea, textul brut, în cazul că este izvor istoric, trebuie adaptat și integrat unor lecturi mai ample, cu scopul stabilirii raportului dintre cunoscut și necunoscut. În altă ordine de idei, studierea unei anume teme pentru detectarea semnificațiilor de bază și raportarea acestora la sursa istorică oferă posibilitatea unei priviri de ansamblu, în paralel cu interpretarea acestora și cu formarea principalei deprinderi pentru istorici: lucrul cu documentul scris. Profesorul reușește astfel nu numai informarea elevului său, ci și un lucru

mult mai important: formarea unor deprinderi indispensabile elevului în găsirea informațiilor și a surselor istorice, ca rod al propriului efort. Personal, considerăm că acestea sunt, în fond, noile metode de predare a istoriei, mai ales în învățământul superior, în contextul în care vechea viziune, superinformațională, tinde să se estompeze.

Cele enunțate de noi sunt, de fapt, niște pârgii a căror valoare crește foarte mult dacă se aplica în cadrul unui permanent dialog profesor-elev-profesor.

INSTRUIRE ȘI EDUCARE: NECESITATEA ANALIZEI SARCINILOR ÎNVĂȚĂRII

Problema raporturilor dintre cercetările de psihologie a învățării și aplicațiile de tehnologie a instruirii este, în primul rând, o problema a raporturilor dintre scopurile urmărite pe cele două direcții de abordare a procesului învățării. Aici nu este implicat atât conținutul acestor scopuri, cât mai ales demersul formulării scopurilor și poziția acestora față de actul cercetării. Așa cum reieșea din rândurile anterioare, din momentul în care procesul educativ abordează procesele concrete de învățare și îndeosebi pe cele integrate în activități complexe ghidate de scopuri independente de voința educatorului, se schimbă nu numai o tehnică sau alta, nu numai conținutul sau condițiile actului educativ, ci întregul demers al acestuia, începând cu formularea ipotezelor și definirea obiectivelor și încheind cu observațiile sau concluziile.

Prima întrebare pe care și-o pune profesorul atunci când trebuie să proiecteze și să organizeze un proces concret de învățare este: Ce se învață? Mai corect spus, care anume cunoștințe, deprinderi și capacități vor fi necesare celui care învață pentru a exercita rezultatele învățării într-un anumit domeniu de activitate, în cazul nostru al istoriei. Profesorul nu va mai începe prin a stabili ce ipoteze, ce principii sau mecanisme ale învățării vor fi verificate experimental, ci va începe, într-un anumit sens,

cu concluzii, cu rezultatele concrete ale învățării. Aceasta este cea mai importantă consecință a trecerii de la teorie la practică în domeniul învățării: necesitatea analizei sarcinilor învățării.

Sarcinile învățării nu îi sunt însă oferite dascălului în mod explicit, ci se manifestă în contextul concret al activității sub forma lor tehnică de operații, acțiuni, informații specifice domeniului respectiv de activitate, adică domeniului pentru care sunt pregătiți beneficiarii programului de învățare. Prin urmare, primul pas în proiectarea unui proces specific de învățare este observarea rezultatelor finale ale învățării, așa cum se manifestă ele în desfășurarea normală și cu o eficiență acceptabilă a activității pentru care se învață.

Ceea ce se conturează în observarea directă sunt acțiuni umane care atrag operații și procese intelectuale, deprinderi și abilități, calități ale atenției, cunoștințe etc. Pentru a putea proiecta și organiza procesul de învățare, profesorul trebuie să traducă sarcinile concrete, observate nemijlocit, în termeni didactici, astfel încât să devină posibil contactul teoriei cu cerințele concrete ale învățării, adică să devină posibilă o tehnologie a învățării. Cercetările mai noi fac, în acest sens, distincția cuvenită între descrierea sarcinilor și analiza acestora. Descrierea sarcinilor are înțelesul de descriere fizică, în termenii specifici domeniului pentru care se învață, în timp ce analiza are semnificația concretă a învățării, adică de detectare a cunoștințelor, deprinderilor, capacităților ce vor trebui să fie formate prin procesul învățării și să apară drept rezultate finale ale acestuia.

BIBLIOGRAFIE

- Bloom, B.S., „Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaționale“, în *Probleme de tehnologie didactică. Caietele de pedagogie modernă*, nr. 6, 1977, E. D. P., București.
- Booth, Alan and Jeanne, *Predarea pentru învățarea activă în domeniul științelor umaniste și sociale*, Îndrumător de curs susținut la Sinaia, 1994.
- Grigoraș, Ioan, *Personalitatea morală*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1982.

- Kotarbinski, Tadeusz, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Ed. Politică, București, 1976.
- Narly, Constantin, „Problema idealului pedagogic”, în *Modelul uman și idealul educativ*, E. D. P., București, 1995.
- Neculau, Adrian, *A fi elev*, Ed. Albatros, București, 1983.
- Nicola, Ioan, *Pedagogie*, E. D. P., București, 1993.
- Noveanu, Eugen (coord.), *Probleme de tehnologie didactică*, E. D. P., București, 1977.
- Potolea, Dan, „Teoria și metodologia obiectivelor educaționale”, în *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988.
- Topolski, Jerzy, *Metodologia istoriei*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1987.

EVOLUȚIA METODOLOGIILOR ÎN PREDAREA/ÎNVĂȚAREA LIMBII FRANCEZE

ANCA PORUMB

asistent universitar doctor

*Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

Rezumat

Articolul își propune să ofere tabloul complet al metodologiilor care au marcat procesul de predare/învățare a limbilor străine, în general, și al limbii franceze în special. De la tradițional la modern, cu interferențe ale unor metodologii neconvenționale, care au lăsat urme în modul de organizare a activităților didactice, evoluția metodologiilor a reușit, în secolul al XXI-lea, să-i aducă pe doritorii de a învăța limba franceză în centrul preocupărilor, înțelegând nevoile lingvistice ale acestora, trecându-se, astfel, de la a învăța despre limbă la a învăța limba.

Cuvinte-cheie: metodologie, tradițional, modern, convențional, abordare comunicativă.

Abstract

The Evolution of Teaching Methods in Teaching/Learning the French Language. The present study intends to provide a thorough picture of the methods that have had an important impact on the process of teaching and learning foreign languages, in general, and the French language, in particular. From traditional to modern, with a few attempts of some unconventional ways of teaching the French language, the evolution of methods managed to focus on the learners' interests and needs, thus moving from learning about the language to learning the language itself.

Keywords: method, traditional, modernity, conventional, communicative approach.

INTRODUCERE

Limba franceză ca limbă străină a fost prezentă în România încă din secolul al XVIII-lea, mai ales în școlile din București, bucurându-se de prezența multor profesori nativi. Secolul al 19-lea și începutul secolului al XX-lea sunt marcate de o perioadă de un mare succes pe care îl cunoaște limba franceză atât în rândul elevilor, cât și al adulților, deoarece toată lumea era influențată de atmosfera pariziană care ia locul obiceiurilor orientale.

La ora actuală, limba franceză rămâne a doua limbă străină predată în școli, iar metodologiile folosite de către profesori sunt o îmbinare între metodologiile tradiționale și moderne, pe care le prezentăm în acest articol, pentru a reda evoluția lor în predarea/învățarea limbii franceze.

METODOLOGIA TRADIȚIONALĂ

Este cea care a avut cea mai lungă existență, putând spune că mai supraviețuiește și azi. Se întinde pe o perioadă de aproximativ trei sute de ani, până la apariția documentelor audio ca suport didactic în cadrul orelor de limbă franceză. Puternic influențată de predarea limbilor clasice, metodologia tradițională pune accent pe învățarea normelor gramaticale și pe traducerea unor fraze sau texte care reiau aceste norme (gramatică-traducere) sau pe lectura textelor literare și traducerea lor (lectură-traducere). Astfel, limba maternă ocupă un loc central în ora de limba franceză, ceea ce face ca asimilarea să fie mult încetinită. Orele dedicate comunicării lipsesc cu desăvârșire, pentru că obiectivul principal este de a învăța mai mult despre limbă, nu limba în sine, baza lecției de limbă franceză fiind un text literar.

METODOLOGII MODERNE

METODOLOGIA DIRECTĂ

Începutul secolului al XX-lea este caracterizat de către o altă metodologie, ca urmare a evoluției societății deja marcată de dezvoltarea industriei și comerțului. Se impune, așadar, o delimitare a ceea ce cunoaștem azi ca „limbi moarte” și „limbi vii”.

Ieșind de sub influența limbilor clasice, limba franceză predată prin metodologia directă se caracterizează prin eliminarea limbii materne și prin folosirea imaginilor, a gesturilor, a mimicii, elevii învățând vocabularul de bază necesar în comunicare, nu liste de cuvinte. Se face acum trecerea de la o învățare pasivă a limbii la una activă, în care există un dialog permanent profesor-elevi, ceea ce deschide drumul spre dezvoltarea competenței de comunicare.

METODOLOGIA AUDIO-ORALĂ

Al Doilea Război Mondial își pune amprenta și pe evoluția predării limbii franceze, dând naștere unei noi metodologii, numită audio-orală. Soldații din armata americană, dornici să învețe rapid limba străină pentru a putea comunica, vor fi sursa de inspirație în elaborarea unor tehnici care vor modifica semnificativ procesul de predare/învățare a unei limbi străine. Baza acestei metodologii o constituie ascultarea unor dialoguri care urmăresc o progresie riguroasă și care sunt consolidate prin intermediul unor exerciții de substituție și transformare. Deși contestată curând de către lingviști, în special de către Chomsky, i se recunoaște acestei metodologii meritul de a fi introdus pentru prima dată materiale audio în cadrul orei de limba franceză.

Metodologia audio-orală nu reușește să dezvolte competența de comunicare, deoarece pune accentul pe memorarea dialogurilor și pe continua analiză contrastivă (limba străină-limba maternă), ceea ce îngreunează exprimarea liberă.

METODOLOGIA SGAV

În momentul în care lingvistica (Saussure) afirmă că limba este un instrument de comunicare orală, apare metodologia structuro-globală audio-vizuală, care privilegiază dialogul în situații de comunicare reale. Această metodologie rămâne foarte mult ancorată în metodologia directă, identificându-se multe caracteristici ale acesteia: dialogul, prioritatea competenței de exprimare orală. Folosirea imaginilor la ora de limba franceză aduce, totuși, o noutate prin posibilitatea care li se dă elevilor la parafrizare (nu mai există un text obligatoriu care trebuie memorat), iar dialogurile ascultate pot fi transpuse în vorbire indirectă, nu imitate.

Situându-ne cu această metodologie în anii 1970-1980, didactica predării limbilor străine se vede obligată să se orienteze spre alte metodologii care să răspundă nevoilor noului public al unei Europe în care libera circulație și posibilitatea de a lucra într-o altă țară iau avânt. Astfel, limba străină nu se mai învață din motive culturale, ci din motive pragmatice, pentru a o folosi în cotidian și nu se mai învață doar într-un mediu instituționalizat de către copii și adolescenți, ci și de către adulți.

ABORDAREA COMUNICATIVĂ

Pasul decisiv în modernizarea activităților didactice îl face Consiliul Europei care, în 1976, stabilește *Nivelul Prag*¹ ca nivel al autonomiei vorbitorului de limbă străină. Asistăm la apariția unor termeni noi în didactică, începând chiar cu cel de *abordare*, pe care toți lingviștii și didacticienii îl preferă, în locul celui de *metodologie*.

Dorind să răspundă nevoilor imediate de comunicare în situații reale, această abordare se impune la începutul anilor 1980, iar caracteristicile unei ore de limba franceză vor fi:

- ∞ limba franceză este considerată un instrument de interacțiune socială,

- ∞ competența lingvistică (fonetică, ortografie, lexic, gramatică) este văzută ca o componentă a competenței de comunicare,
- ∞ predarea se face într-un mod activ,
- ∞ profesorul nu mai monopolizează ora,
- ∞ documentul autentic devine material didactic obligatoriu,
- ∞ limba maternă nu se mai folosește,
- ∞ eroarea este acceptată, devenind inevitabilă în învățarea limbii străine,
- ∞ se face apel la creativitatea elevilor, mai ales în cadrul competenței de exprimare scrisă, care începe să fie reabilitată,
- ∞ competența interculturală câștigă un loc important, materialele autentice propunând teme din viața reală a francezilor.

În acest mod, toate manualele vor fi construite în jurul activităților de comunicare pe teme din viața cotidiană și de interes.

ABORDAREA ACȚIONALĂ

Stabilirea *Nivelului Prag* a fost doar o etapă intermediară între metodologii și apariția CECRL, document oficial elaborat de Consiliul Europei în anul 2000². Cadrul aduce amendamente importante la învățarea limbilor străine. În același timp, internetul deschide oportunități numeroase pentru profesorii de limba franceză, dar și pentru cei care doresc să învețe limba într-o manieră autonomă.

Începutul anilor 1990 este marcat de apariția abordării acționale³, unde accentul este pus pe sarcina de lucru⁴ (*la tâche*, în franceză). Sarcinile de lucru vizează competența comunicativă și iau forma unor situații-problemă din viața reală, pe care elevii trebuie să le rezolve prin cooperare și interacțiune. Astfel, aceștia devin mult mai autonomi în cadrul activităților propuse de către profesor, care devine, la rândul lui, un animator al orei de limba franceză.

METODOLOGII NECONVENȚIONALE

În paralel cu metodologiile convenționale descrise mai sus, predarea limbii franceze a cochetat și cu alte metodologii care își au originea în discipline precum psihologia, psiholingvistica, psihodrama și chiar matematica.

Între anii 1960-1970, nu mai puțin de șapte metodologii, pe care didactica le-a numit „neconvenționale”⁵, sunt folosite în cadrul orelor de limbă străină:

- ∞ Metodologia silențioasă
- ∞ Învățarea comunitară
- ∞ Sugestopedia
- ∞ Învățarea prin reacția fizică totală
- ∞ Abordarea naturală
- ∞ Psihodrama lingvistică
- ∞ Abordarea relațională.⁶

Un tablou general al trăsăturilor acestor metodologii ar fi opoziția în care se găsesc adepții lor. Unii dintre ei rămân în sfera metodologiei tradiționale, lăsând limbii materne și achiziționării lexicului un loc încă important. Este cazul lui Caleb Gattegno, matematicianul care a creat metodologia silențioasă sau a lui Tracy Terrel și Stephen Krashe, un profesor și un psiholingvist care se axează pe activități ce vizează învățarea vocabularului prin abordarea naturală. Alții încearcă să aducă anumite schimbări în cadrul orei de limba franceză, propunând activități interactive, în tandem, așa cum a făcut psihologul Charles Curran prin învățarea comunitară sau profesorul de artă dramatică Willy Urbain, care, cu psihodramaturgia lingvistică, deschide drumul către pedagogia diferențiată, considerând fiecare elev ca fiind unic și având ritmul propriu de învățare.

CONCLUZII

În final, prezentăm concluziile trase în urma aplicării unui chestionar (10 întrebări) la o grupă de 30 de studenți ai anului 3, care au limba franceză ca opțiune principală și care au deja cunoștințe de didactica predării limbii franceze ca limbă străină:

- ∞ niciun student nu are experiență în predare,
- ∞ majoritatea studenților ar dori să predea la gimnaziu (10-15 ani),
- ∞ majoritatea studenților cunosc și pot defini o metodologie,
- ∞ majoritatea studenților ar dori să folosească abordarea comunicativă în realizarea activităților, considerând-o cea mai bună metodologie pentru achiziționarea limbii (vezi Figura 1),
- ∞ majoritatea studenților au învățat limba franceză prin metoda tradițională (vezi Figura 2).

Chestionar

Metodologii folosite în predarea limbii franceze

Aveți experiență în predarea limbii franceze?

DA

NU

Dacă da, menționați perioada și vârsta elevilor.

Dacă nu, la ce grupe de vârstă v-ați dori să predați limba franceză?

După parcurgerea cursului de Didactica FLE, puteți defini metodologia?

DA

NU

Sunteți capabil să enumerați câteva caracteristici ale fiecărei metodologii?

DA

NU

Enumerați câteva dintre metodologiile folosite în predarea limbii franceze.

Care sunt metodologiile pe care ați prefera să le folosiți la clasă?

Ce dificultăți ați întâmpina, în funcție de metodologia aleasă?

Care credeți că este cea mai bună metodologie pentru a dezvolta competența de exprimare orală a elevilor voștri?

Din experiența de elevi, care erau metodologiile folosite de profesorii voștri de limba franceză?

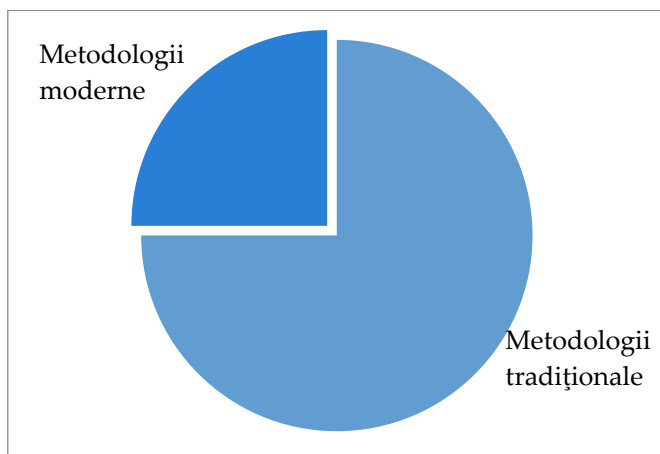


Figura 1. Din experiența de elevi, care erau metodologiile folosite de profesorii voștri de limba franceză?

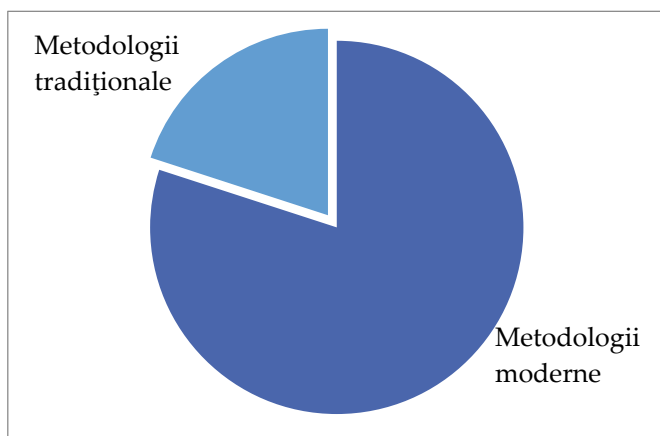


Figura 2. Care sunt metodologiile pe care ați prefera să le folosiți la clasă ?

BIBLIOGRAFIE

Cuq, J. P., Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG, 2002.

Dufeu, Bernard, *Les approches nonconventionnelles des langues étrangères*, Paris, Hachette, 1996.

Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Clé International, 1988.

Le Cadre Européen Commun de Référence des langues (CECRL), Conseil de l'Europe, 2001, sur le site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf.

NOTE BIBLIOGRAFICE

¹ Acest nivel corespunde nivelului B1 din *Cadrul european comun al limbilor*.

² Cele trei variante ale CECRL sunt: 1. Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Projet 1 d'une proposition de Cadre, Strasbourg, 1996; 2. Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence, Strasbourg, 1998; 3. Un Cadre européen commun de référence pour les langues, Didier, 2000.

³ Sursa de inspirație pentru abordarea acțională o constituie apariția cărții lui J. L. Austin, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

⁴ Sarcina de lucru este definită în CECRL, varianta în limba română, ca: „Sarcina este definită drept orice acțiune orientată spre un scop, considerată de actorul social ca fiind necesară pentru a reuși să ajungă la un rezultat dat, în ceea ce privește soluționarea unei probleme, onorarea unei obligațiuni, sau atingerea unui obiectiv. Această definiție cuprinde o serie întreagă de acțiuni, cum ar fi: deplasarea unui dulap, scrierea unei cărți, obținerea unor condiții avantajoase în negocierea unui contract, jocul de cărți, comandarea unui fel de mâncare într-un restaurant, traducerea unui text în limba străină sau pregătirea în echipă a unei ediții a ziarului clasei.”, pag. 16.

⁵ Pentru detalii referitoare la metodelor neconvenționale, a se consulta cartea lui Bernard Dufeu, *Les approches nonconventionnelles des langues étrangères*, Paris, Hachette, 1996.

⁶ Termenii în limba engleză sunt: 1. Silent Way, 2. Community Language Learning, 3. Suggestopedia Method, 4. The Total Physical Response Method, 5. Natural Approach, 6. Psychodramatic Linguistics, 7. Relational Approach.

CE PREDĂM? REFLECȚII ASUPRA UNEI ÎNTREBĂRI FUNDAMENTALE DE TEORIA CURRICULUMULUI

ADRIAN COSTACHE

lector universitar doctor

adrian.costache@ubbcluj.ro,

Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,

Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Rezumat

La o sută de ani de la nașterea sistemului modern de învățământ românesc, textul de față readuce în discuție problema curriculumului și întrebarea „Ce predăm?”, care trebuie să-i fi preocupat pe educatori și în acele momente inaugurale. Intenția textului nu este de a da un răspuns la această întrebare. Căci, vom susține, la un astfel de răspuns trebuie să se ajungă prin dialog, cu participarea tuturor membrilor interesați ai societății. Textul vrea, dimpotrivă, să aducă la lumină dificultățile cu care se confruntă răspunsul pe care societățile în general, și deci și societatea românească, l-au găsit oarecum spontan la această întrebare, conform căruia curriculumul școlar ar trebui să fie fondat pe tezaurul spiritual al umanității. Totodată, textul vrea să arate cum aceste dificultăți sunt parțial surmontate printr-un proiect de curriculum formulat la sfârșitul anilor 80 în Statele Unite de către E. D. Hirsch, Jr., deși nici acest proiect nu este lipsit la rândul său de probleme.

Cuvinte-cheie: educație; școlarizare; curriculum; tezaur spiritual al umanității, alfabetizare culturală; E. D. Hirsch, Jr.

Abstract

What to teach? Reflections on a Fundamental Question Related to Curriculum Theory. The present paper wants to bring into focus again the problem of curriculum and the question “What to teach?” which ought to have been on the minds of educators one hundred years ago, when the modern Romanian educational system was born. Our aim here is not to offer an answer to this question for, we contend, such an answer must be arrived

at through dialogue by all the stakeholders and all the concerned members of society. Our aim is, on the contrary, to tarry upon this question and reveal the difficulties confronting the answer which different societies—ours included—have found, an answer according to which school curriculum should be based on the spiritual thesaurus of humanity. At the same time, the aim is to show how these difficulties are partially overcome in the curriculum project formulated by E. D. Hirsch Jr. in the United States in the 1980s, although this too has its own problems.

Keywords: education; schooling; curriculum; spiritual thesaurus of humanity, cultural literacy; E. D. Hirsch Jr.

PREAMBUL

Sărbătoarea este modul în care o comunitate re-affirmă importanța evenimentelor care i-au marcat istoria și își manifestă recunoștința pentru cei care le-au făcut posibile. Sărbătorirea presupune o ieșire din cotidian și o îndepărtare de acesta, cu atât mai mare cu cât evenimentul sărbătorit însuși a produs o fractură mai mare în curgerea timpului. De aceea, pentru a sărbători un eveniment precum Marea Unire, cu atât mai mult de centenar, nu ar trebui să ne rezumăm la festivismul la care recurgem la fiecare aniversare, ci ar trebui să facem și un lucru pe care viața cotidiană ni-l permite din ce în ce mai rar azi, deși ea nu l-a încurajat cu adevărat vreodată. Ar trebui să ne luăm răgazul să reflectăm, să ne gândim ce înseamnă pentru noi un lucru sau altul, de ce facem un lucru sau altul, de ce facem un lucru mai degrabă decât altul și așa mai departe. Viața cotidiană se bazează pe un orizont de cunoaștere prejudecat, ce ne determină să credem că știm de la început răspunsul la fiecare întrebare care ni se pune și că avem spontan soluția fiecărei probleme noi atâta timp cât acestea seamănă măcar vag cu întrebări sau probleme cu care ne-am mai întâlnit. Acest orizont de cunoaștere, pe care filosofia secolului XX l-a numit, prin gânditori precum Martin Heidegger (Heidegger, 2003), Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 2001) și alții, „tradiție” este ceea ce face viața cotidiană ușoară. Dar, totodată, el este și cel care îi impune natura inerțială și o împiedică să devină mai bună.

Sărbătoarea Centenarului Marii Uniri este și sărbătoarea învățământului românesc. Marea Unire de la 1918 este evenimentul care a pus și bazele unificării sistemelor de învățământ din țările române prin introducerea peste tot a acelorași exigențe de pregătire a profesorilor, a acelorași principii de organizare a școlii și de desfășurare a cursurilor, a acelorași modalități de predare și evaluare, a aceluiasi sistem de notare și a unei programe comune. De aceea, credem oportun să sărbătorim 100 de ani de la Unire punându-ne, din nou, una din întrebările care și-a impus urgența acum un secol, anume „Ce predăm?“, „Ce ar trebui să învețe copiii și tinerii care trec prin școala românească?“ și, desigur, dacă e să pășim dincolo de prejudecățile care ne domină viața cotidiană, „De ce să predăm ce predăm și de ce ar trebui să învețe aceste lucruri copiii și tinerii?“

Eseul de față, însă, nu își propune să ofere un răspuns la aceste întrebări, ci doar să le aducă la lumină complexitatea, indicând exigențele pe care ar trebui să le satisfacă un răspuns și dificultățile cu care se va confrunta orice încercare judicioasă de a răspunde. Și nu își propune să ofere un răspuns pentru că răspunsul autorului, ca și al oricărei alte persoane, este complet nesemnificativ.

Uităm sau ne prefacem interesat că uităm că ceea ce numim generic „sfera educației“ ține, prin excelență, de domeniul politicului conceput în sensul în care Platon concepea politica, drept căutare a binelui pentru întreaga comunitate. Sfera educației nu trebuie să servească intereselor unui individ sau altui; ea nu trebuie să urmărească ce este profitabil pentru un anumit grup, ci întotdeauna ce este bine pentru toți. Ce este bine pentru toți, însă, nu se poate stabili decât în mod democratic, prin dialog, cu participarea tuturor celor implicați și sub condiția ca cuvântul fiecăruia să aibă aceeași greutate ca al oricărui altuia.

Pentru a duce la îndeplinire sarcina asumată vom începe cu o clarificare a conceptelor de „educație“ și „școlarizare“, conceptele de bază cu care lucrăm. Prin aceasta va deveni clar și de ce se pune întrebarea noastră.

EDUCAȚIE ≠ ȘCOLARIZARE

Începând cu anii 1960 autori ca Paul Goodman (Goodman, 1964), Ivan Illich (Illich, 1970) (Illich, 2017), Everett Reimer (Reimer, 1971) și alții, au arătat că societatea contemporană acționează ca și cum „educație” și „școlarizare” s-ar identifica fără rest. Azi, poate mai mult ca acum 60 de ani, ne comportăm ca și cum cel care a trecut prin școală este și educat (și este cu atât mai educat cu cât a absolvit mai multe școli) și cel care nu a trecut prin școală este ignorant, indiferent de cât de multe lucruri dovedește că știe. Între cei doi termeni există, însă, o deosebire fundamentală.

Privită în sine, educația este procesul de descoperire progresivă a lumii și de transformare a perspectivei noastre asupra lucrurilor înconjurătoare prin care acestea încetează să fie văzute ca lucruri „simple prezente” [*vorhanden*]—pentru a recurge la limbajul lui Heidegger (Heidegger, 2003)—, ca lucruri care pur și simplu sunt și ne sunt indiferente, și încep să ne apară ca lucruri „la îndemână” [*zuhanden*], pe care le putem folosi pentru îndeplinirea unei sarcini sau alta, sau cu care ne putem face situația mai comodă.

Concepută astfel, educația are trei atribute fundamentale. În primul rând, ea este un proces în care individul se angajează singur, dar, cel mai adesea, alături de ceilalți. În copilărie, descoperim lumea alături de părinți și de ceilalți copii, iar în tinerețe și la vârsta adultă, de prieteni. Și cu cât este mai larg orizontul și mai diverse perspectivele celor alături de care descoperim lumea, cu atât mai larg va deveni propriul nostru orizont de înțelegere a ei.

În al doilea rând, educația este un proces spontan, în continuă desfășurare. Ne educăm fie că vrem sau nu, și ne educăm cu fiecare situație în care ne găsim și prin fiecare situație în care ne găsim. De aceea, în cazul educației, problema motivației, a interesului pentru educare, marea problemă cu care se vede confruntat profesorul la școală, pur și simplu nu se pune.

Iar în al treilea rând, educația are o valoare adaptativă și trebuie judecată exclusiv din această perspectivă. Valoarea educației se măsoară doar în funcție de cât de bine este ancorat individul în propria sa lume, de cât de largă sau de îngustă este aceasta și de cum reușește să se folosească de lucrurile care-l înconjoară pentru a-și satisface propriile dorințe și nevoi.

Școlarizarea este cu totul altceva. Ea nu se judecă doar în termeni adaptativi, ci este supusă și unor exigențe axiologice și pragmatice, tocmai pentru că este o formă de educație care se face pentru binele celui care se educă și în interesul altora, a societății care asigură mijloacele școlarizării și îi susține financiar costurile (după cum știm, considerabile).

Desigur, binele care se urmărește prin educație poate să nu fie recunoscut ca atare de cel care se educă, sau poate să nu fie de fapt un bine pentru el. Pe de altă parte, între binele individului și interesele pe care societatea le urmărește prin educație poate apărea o anumită tensiune, ori chiar o contradicție. Nu e în interesul unei societăți patriarhale să-i învețe să chestioneze totul pe cei care-i educă pentru că, cel mai probabil, vor ajunge să chestioneze și rolurile atribuite genurilor în viața socială. După cum, cultivarea unei atitudini obediente față de autoritate, ingredientul principal în conservarea unei ordini sociale sau politice date, îi va împiedica pe indivizi să se împlinească pe sine așa cum vor.

Tocmai această tensiune dintre dimensiunea axiologică și cea pragmatică a școlarizării este cea care ne confruntă cu întrebarea „Ce predăm?” și tot ea îi și atribuie urgența caracteristică. Pentru că școala vrea să facă în același timp un bine individului și să servească intereselor societății, înainte de a deschide porțile școlii întrebarea „Ce predăm?” trebuie să aibă un răspuns.

TEZAUURUL SPIRITUAL AL UMANITĂȚII CA PARADIGMĂ A CURRICULUMULUI

Răspunsul la întrebarea „Ce predăm?” poate fi mai mult sau mai puțin elaborat sau, mai bine spus, formulat într-o manieră mai mult sau mai puțin naivă, căci, de fiecare dată când el se cere, apare întotdeauna bine articulat. Când se deschid porțile școlii profesorii știu întotdeauna ce au de făcut.

Răspunsul naiv, pe care, probabil, aproape toate societățile l-au găsit spontan, imediat ce s-a pus întrebarea, a fost ceea ce fiecare considera în acel moment al istoriei sale a fi tezaurul spiritual al umanității. Acesta este răspunsul pe care societatea românească l-a dat acum 100 de ani când s-au pus bazele unificării sistemelor de învățământ din cele trei principate românești.

Ceea ce am numit „tezaurul spiritual al umanității” cuprinde toate acele întruchipări ale spiritului pe care, la un anumit moment, societatea le consideră o împlinire. El cuprinde toate operele literare, filosofice, artistice create în decursul timpului și care au dăinuit peste veacuri. Totodată, el cuprinde toate teoriile științifice considerate valide în prezent, alături de acele prefaceri ale științelor care au condus la ele și de tehnica în care s-au concretizat. Cuprinde legile pozitive, cutumele și ritualurile sociale care, datorită valorii lor dovedite pe parcursul timpului, au devenit osatura societății. Și cuprinde religiile și manifestările religioase care adună laolaltă diferitele comunități particulare și societatea ca atare.

Desigur, e discutabil dacă există măcar vreo valoare care să fie cu adevărat universală, adică acceptată ca valoroasă de toate societățile în toate timpurile. Dar acele împliniri ale spiritului pe care o societate le tezaurizează sunt întotdeauna *proiectate* ca universale. Totodată, operele literare, filosofice și artistice pe care o societate le consideră valoroase variază în timp. La fel stau lucrurile și cu teoriile științifice pe care le recunoaște valide, sau cu legile și cutumele și credințele și ritualurile religioase pe care le vede utile. Nu numai că „canonul” literar al secolului

XX, cum este cel întocmit de Harold Bloom în Statele Unite (Bloom, 1998), de pildă, nu este și canonul estului Europei, pentru care ar trebui considerați canonici și autori naționali precum Mihai Eminescu sau Sándor Petőfi. Dar el nu este nici canonul literar al secolului XIX sau XXI. Autori a căror valoare era considerată incontestabilă ajung să fie uitați, iar alții, aproape complet necunoscuți înainte, sunt prezentați ca autori recunoscuți dintotdeauna ca importanți însă, desigur, doar în anumite cercuri intelectuale mai restrânse, în anumite grupuri de prestigiu creditate cu atributul de a fi singurele capabile de a judeca valoarea operelor literare, filosofice, artistice, sau de altfel.

Dar recursul la tezaurul spiritual la umanității ca bază pentru constituirea curriculumului este profund problematic. Și aceasta nu datorită falsității pretenției la universalitate a acestuia, ci pentru că el face imposibilă satisfacerea intereselor societății, ale întregii societăți—așa cum am văzut, una dintre cele două sarcini fundamentale ale școlarizării.

Operele care intră în tezaurul spiritual al unei societăți la un moment dat o fac nu doar în virtutea valorii lor intrinseci, ci și datorită unor motive conjuncturale precum relațiile personale ale autorului și accesul său la cercurile influente în domeniu (grupurile de prestigiu considerate adevărații judecători ai valorii unor opere); accesul la principalele canale de diseminare a informației, la sistemul de galerii, centre de artă și muzee; o poziție în departamentele de filosofie ale universităților importante; contactul cu sfera puterii ș.a.m.d. În afara acestora, nu s-ar cunoaște nici măcar că o anumită operă există, de recunoașterea publică a valorii sale neputând fii vorba. De aceea, nu toate operele valoroase ajung să fie teaurizate. Și tot din această cauză o societate poate redescoperi constant lucrări ale trecutului ca „dintotdeauna importante”, așa cum ziceam.

Un curriculum bazat pe creațiile spirituale însemnate doar pentru anumite grupuri sociale însă nu poate satisface interesele tuturor membrilor societății, pur și simplu pentru că pe majoritatea o alienează.

Tânărul care regăsește ca familiară lumea pe care i-o deschide cartea pe care o citește, măcar prin câteva dintre aspectele sale; care este atins de opera de artă pe care o are în față; pentru care problema discutată în tratatul de filosofie pe care-l are în mâini este propria sa problemă sau, cel puțin o posibilă problemă a lumii sale, pleacă de la întâlnirea cu acestea cu o mai bună înțelegere de sine și, ceea ce este la fel de important, cu dorința de a reveni. Cel pentru care universul pe care-l deschide cartea de literatură sau de filosofie este complet străin, și pe lângă care opera de artă trece lăsându-l complet neclintit, pleacă cu sentimentul că cineva i-a furat o parte din viață, timpul petrecut descifrându-le, pe care l-ar fi putut cheltui altfel, dar și cu cel al excluderii sale, persuadat fiind că, lui, literatura, filosofia și arta nu-i pot oferi nimic, că nu au ce să-i ofere și, de aceea, că nici el nu are de ce să mai depună vreodată efortul pătrunderii lor. Așa se face că pentru cei cărora școala le dă de învățat lucruri noi, dar în esență familiare, aflate cumva în prelungirea propriei lor lumi, ea devine un instrument de emancipare și un vehicul către o lume mai bună. Iar celor cărora le oferă o lume străină, neconectată în niciun fel la lumea în care se găsesc le apare ca o pierdere de vreme care-i îndepărtează de viața reală.

Paul Goodman, de pildă, a arătat cum curriculumul însuși este unul dintre principalii factori motivanți pentru a veni la școală sau pentru a o abandona (Goodman, 1962). În acest sens, el este totodată un factor determinant al succesului și/sau eșecului școlar. Curriculumul însuși este ceea ce face ca unii elevi și studenți—cei care se regăsesc în lumea pe care școala o deschide—să fie „buni”, independent de cât învață de fapt, iar pe alții—cei cărora lumea școlii le rămâne străină—îi declară *a priori* „slabi”, lipsiți de talent academic, și îi privează de libertatea de a spera să-și depășească condiția pe care le-a impus-o familia. Marea problemă, marele eșec al școlii, judecat din punctul de vedere al sarcinii ei sociale de care am vorbit, este că aceștia din urmă, pe care-i face prizonieri ai unei condiții din care trebuia să-i elibereze, sunt cei care o tratează cu cea mai

mare responsabilitate, cei care-o întâmpină în modul cel mai serios cu putință: cu așteptarea ca ea să facă cu adevărat ceva pentru ei, să vină în lumea lor și să le ofere perspectivă asupra lucrurilor care-i înconjoară, să-i ajute să o lărgască sau să o transcendă.

Uneori, acolo unde s-a înțeles că recursul la literatură, artă și filosofie ca bază în construirea curriculumului este problematic, s-a crezut că ele pot fi trecute pe plan secund, dacă nu de-a dreptul abandonate, și că curriculumul poate fi bazat înainte de toate pe știință și tehnică, pe STEM (știință, tehnologie, inginerie, matematică), cum se spune în jargonul zilelor noastre.

Știința, tehnologia, ingineria și matematica lucrează cu adevăruri și proceduri universale. Ele nu promovează niciun set de valori particulare, așa cum o fac operele literare, artistice și filosofice, care sunt impregnate de valorile autorului și ale timpului său chiar și atunci când acesta vrea să se rupă de ele. Deci ele nu servesc intereselor vreunui grup social în particular și nici nu apără vreo ideologie particulară. Dar asta nu înseamnă, totuși, că ar servi intereselor tuturor și nici că ar fi libere de orice ideologie. Ideologiile pe care acestea le promovează sunt scientismul și progresivismul strâns legat de el, credințele oarbe că toate fațetele vieții umane, tot ce există pe lume și lumea ca atare pot fi transpuse în numere, cuantificată și calculată și că cunoașterea și progresul tehnologic pe care astfel de calcule le fac posibile ne fac viața mai bună și conduc, în cele din urmă, la progresul umanității. Despre toate, teorii științifice, soluții la probleme matematice, proceduri medicale și gadgeturi care apar an de an ni se spune tot an de an că nu fac nici mai mult, nici mai puțin, decât să „schimbe lumea”, se subînțelege, în bine. Regăsim această sintagmă aproape fără excepție în toate discursurile de lansare ale unor noi produse și în toate comunicatele de presă care însoțesc finalizarea câte unui studiu mai important și publicarea rezultatelor sale.

Faptul că toate acestea schimbă lumea e incontestabil. Dar în ultimele decenii a devenit limpede că această schimbare nu se face spre bine, așa cum se susține, și că ea nici nu reprezintă vreun progres. Dezvoltările—să le spunem așa, mai degrabă decât „realizări”, „împliniri” sau ceva similar, pur și simplu pentru că nu sunt—s-au tradus până acum în mărfuri și în transformarea în marfă a unor aspecte ale vieții pe care le luam ca intangibile, atribuindu-li-se o aură sacră de către oamenii religioși și una de mister, de acel fel de mister care trezește gândirea și determină conștiința să vegheze asupra existenței, de către cei nereligioși. Iar acest lucru a adus cu sine polarizare socială, degradare accelerată a mediului și automutilare, ștergerea umanității noastre. Ca exemplu, merită amintit cum, contra cost, medicina de azi poate ține individul într-o stare vegetativă, dincolo de plăcere și durere, și din care nu le poate oferi celor apropiați plăcere și durere cu zecile de ani. Poate pentru a ne preveni cu privire la ce ne așteaptă pe toți, ea numește cinic acest lucru a ține pe cineva „în viață”. Sau, merită amintit că ne permite să ne modificăm corpurile până devenim copii aproape identice ale altor oameni sau păpuși vii. Sau cum tehnologia informației ne promite o „lume conectată”, deci mai transparentă și mai ușor de supus controlului democratic, dar platformele de *social media* prin care vrea să facă acest lucru sunt mașinării complexe de control al comportamentului nostru de consumatori și ai implicării noastre politice.

Se vede de aici că știința și tehnologia nu servesc intereselor unor grupuri particulare pentru că, de fapt, ne aduc un deserviciu tuturor.

Așadar, dacă e să fondăm curriculumul pe tezaurul spiritual al umanității, satisfăcând, în același timp, sarcinile pe care le are școlarizarea, s-ar părea că ne rămâne să le predăm copiilor și tinerilor cutumele și legile societății și religiile în care aceasta își găsește satisfăcută nevoia de transcendență. Însă, deși, incontestabil foarte importante pentru bunăstarea societății, câștigurile pe care le aduc educația morală și juridică și cea religioasă sunt, totuși, prea mici în raport cu investiția pe

care o cere școlarizarea necesară pentru atingerea lor. În plus, e discutabil și dacă, la rândul lor, acestea servesc, de fapt, intereselor întregii societăți.

Cel puțin în teorie, legile unui stat sunt în continuă schimbare și readaptare la transformările vieții sociale, politice, economice, tehnologice și ale vieții ca atare. În schimb, cutumele și moravurile societății sunt, prin natura lor, retrograde, fiind unul din principalele mijloace de reproducere a societății, a vechii ordini sociale.

Pe de altă parte, atâta timp cât nu este unică—și nicio societate modernă nu mai este monolitică din acest punct de vedere—religia aduce cu sine dezagregare socială mai degrabă decât coeziunea societății. Credința religioasă este însoțită întotdeauna de practici care, în cazul (ideal și rar) în care nu aduc direct atingere libertăților celorlalți ele îi exclud de la viața comunității și le reamintesc constant de excluderea lor.

Având în vedere toate acestea s-ar părea că în sfera curriculumului se impune o schimbare de paradigmă.

O NOUĂ PARADIGMĂ A CURRICULUMULUI: ALFABETIZAREA CULTURALĂ

Direcția unei schimbări de paradigmă în sfera curriculumului pare să fi fost dată deja la sfârșitul anilor 1980, în *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* [Alfabetizarea culturală: Ce trebuie să știe fiecare american] a lui E. D. Hirsch, Jr. (E. D. Hirsch, 1988). La momentul apariției sale, cartea lui Hirsch a avut un succes enorm atât pentru publicul larg, cât și în mediile intelectuale care au de-a face cu problema educației, în centrul atenției cărora ea s-a găsit multă timp. Căci lucrarea a reușit să articuleze într-o manieră clară și succintă una din marile probleme, dacă nu chiar marea problemă, cu care se confrunta educația americană la acea vreme. O problemă atestată, pe de o parte, de rezultatele din ce în ce mai slabe înregistrate de testul de aptitudini scolastice (SAT)—un examen sumativ pe care-l susțin toți absolvenții

clasei a XII-a care vor să se înscrie la universitate—, dar constată și de eșantioanele superioare ale managementului unora dintre marile corporații americane, anume incapacitatea absolvenților de a comunica eficient, oral sau în scris, ca și inabilitatea lor de a citi cu înțelegere, de a lega semnificațiile cuvintelor de pe foaie de lumea în care trăiesc, de a desluși implicațiile lor pentru propria viață.

Hirsch găsește cauza acestor inabilități în lipsa acelui ansamblu de cunoștințe despre lume, ce poartă la noi numele de „cultură generală”, pe care fiecare vorbitor și fiecare autor presupune că o împărtășește cu auditoriul și care devine, astfel, condiția de posibilitate a înțelegerii discursului auzit sau textului citit. Pentru Hirsch această cultură generală cu funcție hermeneutică are trei caracteristici principale. În primul rând, ea este „confuză”, „vagă” (E. D. Hirsch, 1988, p. 14) sau, poate un termen mai potrivit ar fi „superficială”, căci e dificil de văzut cum o cunoaștere confuză poate conduce la o înțelegere (clară) a unui obiect hermeneutic de orice fel. Prin aceasta Hirsch vrea să spună că cultura generală cuprinde doar atâtea informații despre lucruri câte sunt necesare pentru a le diferenția unele de altele, chiar dacă nu știm să spunem și ce le face pe fiecare să fie ceea ce sunt. Pentru exemplificare, Hirsch i se alătură lui Hilary Putnam care arată că pentru a înțelege un text care vorbește despre „ulm” și „fag” e suficient să știm că cele două cuvinte se referă la două tipuri diferite de copaci și e complet indiferent dacă îi putem identifica pe fiecare în parte sau nu. În al doilea rând, cultura generală are întotdeauna o întindere limitată. Ea se rezumă exclusiv la lucrurile de interes pentru sfera publică. Iar în al treilea rând, cultura generală are un caracter național. Lucrul acesta se vede cel mai bine în dificultățile pe care un american, de pildă, le întâmpină în înțelegerea presei britanice sau australiene atâta timp cât nu se discută de chestiuni internaționale, chiar dacă cu toții vorbesc nativ aceeași limbă.

Datorită caracterului său limitat, cultura generală care condiționează comunicarea și înțelegerea și, astfel, interacțiunea socială, poate

deveni obiect al curriculumului școlar. Datorită caracterului său național, ea poate fi obiectul unui curriculum național. Pe de altă parte însă, datorită caracterului său superficial, curriculumul bazat pe ea va fi ferit de toate problemele pe care le aduc cu sine operele care compun tezaurul spiritual al unei țări.

Desigur, cea mai mare parte a noțiunilor presupuse de cultura generală au fost introduse în aceste opere și prin popularitatea pe care aceste opere au avut-o în rândul publicului larg la un moment dat. Dar, în măsura în care ceea ce contează este doar sensul general al acestor noțiuni, ele pot fi însușite independent de operele în care s-au născut sau care le-au popularizat și, deci, fără sistemul de valori, ideologia și, în general, viziunea despre lume pe care aceste opere le poartă cu sine, care, după cum am stabilit, îi alienează pe cei care nu se regăsesc în ele.

Demersul de „alfabetizare culturală” pentru care militează Hirsch prevede efectiv parcurgerea în ordine alfabetică a listei termenilor care constituie cultura generală la un moment dat. Un astfel de mod de a proceda este perfect neutru axiologic și ideologic și nu favorizează niciun grup sau clasă socială. Desigur, unii termeni din listă le pot fi familiari deja anumitor grupuri sau clase, dar—și acest lucru este important—alții le rămân străini acestora și le sunt familiari altora. În *Cultural Literacy* Hirsch adaugă ca și anexă o listă de 5000 de termeni pe care fiecare american ar trebui să-i știe. În această listă apar, de pildă, John Maynard Keynes, dar și Karl Marx; găsim și creștinism și taoism; și Richard Wagner și Frédéric Chopin, dar și M*A*S*H și Babe Ruth; și Ku Klux Klan (KKK) și Malcom X și Fredrick Douglas. Ceea ce înseamnă că, din punctul de vedere al posibilităților de însușire a listei, niciun grup sau clasă socială nu are un avantaj competitiv în fața altora.

Deși propunerea lui Hirsch ne scapă de problemele cu care ne confruntă un curriculum bazat pe tezaurul spiritual la umanității, ea ne confruntă cu altele. Dacă e să asume programul alfabetizării culturale, desigur, alte țări vor avea alte liste de termeni de știut de către toți

cetățenii precum cea completată de Hirsch în *Cultural Literacy*, de presupus că de o întindere similară. Nu există motive pentru care vocabularul cultural al Statelor Unite să fie mai bogat decât cel al altor națiuni, dar nici mai sărac. De aceea, se pune întrebarea când vor fi studiați acești termeni? 5000 de termeni sunt prea mult de studiat într-un ciclu (de obicei, de patru ani) și prea puțin, totuși, de studiat în 10 ani de școală. În primul caz am avea de studiat, în medie, 9 termeni pe zi, în cel de-al doilea, 3 sau 4, într-un an școlar obișnuit de 28 de săptămâni a 5 zile.

Pe de altă parte, la o privire sumară, s-ar părea că o parte considerabilă a termenilor din listă sunt nume de lucruri, de oameni și de locuri care pot fi însușite simplu, printr-o prezentare succintă a obiectului pentru care numele stă. Dar lista cuprinde și noțiuni complexe, a căror însușire reclamă însușirea prealabilă a altor termeni din listă sau din afara ei. Din această cauză, distribuția termenilor pe ani de școală nu poate fi echilibrată, cei mai mulți dintre ei trebuind să fie însușiți în clasele mici și rămânând poate prea puțini pentru clasele mari. Totodată, dacă însușirea unor termeni din listă este dependentă de însușirea prealabilă a altora din afara ei, posibilitatea planificării studiului este redusă.

Iar în al treilea rând, ar trebui să ne întrebăm dacă o cultură generală, superficială, precum cea la care conduce alfabetizarea culturală pentru care militează Hirsch este totuși suficientă, dacă ea este singurul lucru cu care elevii ar trebui să plece de la școală. Apărătorii proiectului alfabetizării culturale ar concede, probabil, că nu este suficientă, dar ne-ar reaminti că nici educația umanistă tradițională, dobândită prin studiul operelor literare, filosofice și artistice care constituie tezaurul spiritual al societății, nu este suficient. Și ne-ar spune și că ea ar putea fi, chiar ar trebui să fie însoțită de un demers de instruire în sfera științei și tehnologiei, așa cum a fost însoțită și educația umanistă tradițională mai tot timpul. În opinia noastră, există totuși o deosebire aici. Căci educația umanistă tradițională, care presupune însușirea valorilor, ideologiei și viziunii despre lume vehiculate de operele teaurizate de societate pune

în perspectivă și ne dă posibilitatea criticii scientismului și progresivismului pe care le poartă cu sine știința și tehnologia. Desigur, după cum și scientismul și progresivismul ne dau, la rândul lor, mijloacele criticii viziunii despre lume la care ne conduce educația umanistă. Cultura generală, superficială, pe care o dobândim prin alfabetizarea culturală pe care o propune Hirsch, însă, este lipsită de resursele critice care i-ar da individului posibilitatea să se sustragă dominației ideologiilor pe care le poartă cu sine știința și tehnica, pentru că nu-i oferă o altă viziune despre lume care să dea măsura celeia pe care o poartă cu sine știința și tehnica.

La o analiză mai atentă, problemele cu care se confruntă propunerea lui Hirsch s-ar putea înmulți, după cum, la fel, s-ar putea înmulți și avantajele sale. Cele expuse până acum sunt însă, credem, suficiente pentru a ne persuadea de faptul că ea ar merita mai multă atenție din partea celor ce au de-a face cu educația în România, tot așa cum, sperăm, toate acele întrebări cu privire la curriculum, ce predăm, de ce să predăm un lucru mai degrabă decât altul, cui îi servesc lucrurile predate ș.a.m.d. ar trebui puse din nou explicit.

BIBLIOGRAFIE

- Bloom, H. (1998). *Canonul occidental* (D. Stanciu, trad.). București: Univers.
- E. D. Hirsch, J. (1988). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Vintage.
- Gadamer, H.-G. (2001). *Adevăr și metodă* (G. Cercel, L. Dumitru, G. Kohn, & C. Petcana, trad.). București: Teora.
- Goodman, P. (1962). *Growing Up Absurd: Problems of Youth in Organized Society*. New York: Vintage.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory Mis-education and The Community of Scholars*. New York: Vintage Books.
- Heidegger, M. (2003). *Ființă și timp* (G. Liiceanu, trad.). București: Humanitas.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. London & New York: Maryon Boyars.
- Illich, I. (2017). *Pentru a deșcolariza societatea* (A. Costache, trad.). Cluj-Napoca: Idea Design & Print.
- Reimer, E. (1971). *School Is Dead: An Essay on Alternatives in Education*. Harmondsworth, England: Penguin Education.

REPREZENTĂRI CULTURALE ÎN MANUALUL ȘCOLAR ROMÂNESC. STUDIU DE CAZ: MANUALUL DE LIMBA FRANCEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ

ANAMARIA MARC

*lector universitar doctor
marasabau@yahoo.com*

*Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

Rezumat

Prezenta contribuție abordează problematica interculturalității din perspectiva modalităților de conceptualizare și materializare a acestei paradigme la nivelul manualului românesc de limba franceză ca limbă străină. Prin recurgerea la noțiunea de conștiință interculturală, dorim să analizăm felul în care acest auxiliar didactic valorifică elementul intercultural: studierea, în paralel, a două manuale românești de limba franceză ca limbă străină – manuale afiliate unor metodologii diferite – ne va permite să stabilim locul ocupat de această compozantă în articularea unei coeziuni structurale și tematice specifice acestui suport de predare. De asemenea, vom încerca să evidențiem modul prin care convergența stabilită între dialogul intercultural și nevoile actuale ale elevilor își aduce aportul la optimizarea procesului de asimilare a limbii franceze ca limbă străină în spațiul educațional românesc.

Cuvinte-cheie: intercultural, reprezentări culturale, limba franceză ca limbă străină, manual, conștiință interculturală.

Abstract

Cultural Representations in the Coursebooks Published in Romania. Case study: the French as a Foreign Language Coursebook. This study intended to address the issue of interculturality in terms of its conceptualization and materialization in the French as a foreign language coursebook in Romanian

context. By using the concept of intercultural awareness, we wanted to analyze the manner in which the foreign language manual explores the intercultural element: an analysis, in parallel, of two French as a foreign language coursebooks published in Romania, depicting two different methodologies, will allow us to determine the place of this perspective in establishing a structural and thematic cohesion. In addition, we will highlight how the convergence established between the intercultural dialogue and the current needs of students contributes to optimizing the learning of French as a foreign language in the Romanian educational context.

Keywords: intercultural, cultural representations, French as foreign language, course book, intercultural conscience.

INTRODUCERE

Situat la confluența dintre inovație și uzanță, procesul de învățare/predare/evaluare a limbilor străine se distinge ca un demers complex, marcat de necesitatea de pliere continuă la nevoile socio-economice ale societății. Prin urmare, ținând cont de exigențele care modelează această formare, unul dintre palierele care o fundamentează este reprezentat de axa interculturalității. Cu toate acestea, în evoluția metodologiilor de predare a limbilor străine, această componentă nu s-a concretizat întotdeauna într-un obiectiv al învățării. Așadar, de-a lungul timpului, această coordonată a constituit fie un aspect neglijat, fie, din contră, un principiu elementar în predarea limbilor străine. De altfel, paradigma interculturală a cunoscut o progresie ascendentă în momentul în care asimilarea unei limbi străine a fost reconceptualizată din perspectiva decodării și apropierii unei alterități cooperante.

În ceea ce privește predarea limbii franceze ca limbă străină, dezideratul intercultural se conturează prin prisma multiculturalismului și a problematicei dialogului dintre culturi. În prezent, acest postulat este materializat în mod explicit la nivelul manualului francez de limba franceză ca limbă străină: de exemplu, în tabelul sinoptic ce detaliază conținuturile predării și obiectivele învățării limbii franceze ca limbă străină, conceptul de interculturalitate este regăsit în secțiunea dedicată noțiunilor de cultură și civilizație¹. De altfel, ignorând tabelul sinoptic, o

parcurs rapidă a unui manual francez actual ne permite, din nou, să identificăm latura interculturală specifică acestui instrument de predare. De această dată, raportul dintre cultura vizată și celelalte culturi este evidențiat la nivelul unităților de învățare: există, în manualul francez de limba franceză ca limbă străină, unități de învățare care sunt dedicate în totalitate fenomenului francofon².

Prin urmare, în prezenta contribuție ne propunem abordarea problematicii interculturalității prin recurgerea la două manuale românești de limba franceză ca limbă străină. În acest sens, obiectivul nostru este de a analiza aceste resurse de învățare din punctul de vedere al modului în care morfemul intercultural este conceptualizat la nivelul sistemului educațional din România, prin intermediul acestor auxiliare didactice. În vederea atingerii obiectivului mai sus menționat, structura studiului nostru se prezintă după cum urmează: într-o primă instanță, avem în vedere expunerea succintă a axei tradiționale a predării limbilor străine și a modalității de delimitare a conținuturilor de tip cultural. În raport cu această perspectivă, considerăm că este necesară, în a doua parte a acestui articol, detalierea dezideratului intercultural actual, așa cum este el articulat în *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* (CECRL, 2003)³.

Această paralelă axiologică va facilita derularea studiului de caz, expus în ultima secțiune a expunerii noastre, secțiune în care ne focalizăm asupra concretizării postulatului intercultural în următoarele manuale românești de limba franceză ca limbă străină: Ion Diaconu și Ion Vicol, *Limba Franceză. Manual pentru clasa a X-a. Liceu și anul II. Licee de specialitate – anul V de studiu*, 1967⁴, respectiv Micaela Slăvescu și Angela Soare, *Limba franceză pentru clasa a VII-a, L1*, 2004⁵. În vederea conturării unei instruiți orientate spre sinergia unor instanțe aflate în regim de contiguitate cu scopul de a optimiza însușirea limbii franceze ca limbă străină, vom încerca să identificăm conținuturi și activități de consolidare a cunoștințelor și competențelor, care permit instituirea unei viziuni interculturale specifice acestui proces de formare.

PARADIGMA TRADIȚIONALĂ A PREDĂRII LIMBILOR STRĂINE ȘI COMPONENTA SA CULTURALĂ

În intenția sa de delimitare conceptuală și de ierarhizare cronologică a metodologiilor de predare a limbilor străine, Christian Puren face referire la metodologia tradițională raportându-se la parametri sociali, economici și politici definitorii perioadei istorice care o circumscrie⁶. Cu toate acestea, învățarea unei limbi străine se afirmă ca un mecanism rigid, reglementat de juxtapunerea mai multor planuri: planul însușirii de cunoștințe culturale, planul memorării conținuturilor lexicale și gramaticale, respectiv planul asimilării automate a principiilor fonetice și ortografice (Puren, 1988).

Conform tezei lui Christian Puren, paradigma tradițională a predării limbilor străine structurează această formă de instruire în patru segmente complementare, al căror liant este asigurat de obiectivul exclusiv informativ atribuit acestei secțiuni din învățământ. Cele patru niveluri sunt ilustrate prin intermediul unor demersuri de tip teoretic, lexical, cultural și practic (Puren, 1988). Fiecare coordonată implică studiul unor conținuturi specifice unei formări construite pe cuantificarea aproape exclusivă a cunoștințelor, în detrimentul evaluării aptitudinilor și abilităților. Așadar, planul teoretic este centrat pe transmiterea de noțiuni gramaticale și pe utilizarea lor în cadrul exercițiului de traducere; perspectiva lexicală presupune achiziționarea mecanică, decontextualizată, a lexicului; palierul cultural include acumularea de informații literare, istorice, geografice sau politice ce provin din sfera limbii-țintă. În opoziție cu viziunea didactică pasivă ilustrată de primele trei niveluri ale predării impuse de metodologia tradițională, latura sa practică se distinge ca un criteriu de validare a coordonatei pragmatice a acestui demers focalizat, cu precădere, pe transferul de cunoștințe. Prin urmare, în cadrul predării de tip practic, exigența utilității și aplicabilității concrete a conținuturilor înmagazinate își găsește un corespondent în conversația desfășurată la

nivelul întrebărilor cu răspuns oral – este vorba despre întrebările focalizate pe textele din manual, pe probleme de lexic și traducere (Puren, 1988).

Totuși, în ciuda multitudinii de abordări ce limitează învățarea unei limbi străine la asimilarea unor cunoștințe fără finalitate utilitară directă, anumite principii care fundamentează metodologia tradițională, aduc în atenția instanțelor din sistemul educativ imperativul reconfigurării acestui proces de instruire, în sensul armonizării sale cu necesitățile elevilor. Astfel, axa tradițională permite profilarea unei formări multidimensionale, determinată de reconceptualizarea rolului elementului pasiv din cadrul binomului profesor/elev (Puren, 1988). Așadar, în mod paradoxal, concepția modernă a predării limbilor moderne își are temelia în învățământul tradițional. Astfel, Christian Puren detaliază ideile inovatoare ale unor pedagogi care, prin abilitatea de a surmonta neajunsurile unei formări culturale superflue fără aplicabilitate reală, revoluționează acest proces de formare prin creionarea unor principii didactice ce se regăsesc, azi, în perspectiva acțională a învățării/predării/evaluării limbilor străine: în acest sens, amintim criteriul centrării demersului didactic asupra nevoilor și intereselor cursanților, precum și activarea acestora la ora de limbă străină (Puren, 1988).

Examinarea concisă a metodologiei tradiționale ne-a permis să distingem importanța alocată dimensiunii culturale în însușirea limbilor străine. În economia argumentării noastre, această incursiune teoretică cunoaște o dublă valorificare: pe de o parte ea își găsește ecoul în partea a treia a lucrării de față, capitol destinat analizei a două manuale românești de limba franceză, elaborate conform unor metodologii diferite, care, în consecință, tratează și exploatează segmentul (inter)cultural în două maniere distincte; pe de altă parte, însă, mediază transferul spre constructe interculturale demarcate de curentul acțional, tratate de noi în rândurile ce urmează.

DIMENSIUNEA INTERCULTURALĂ A ÎNVĂȚĂRII LIMBILOR STRĂINE

Definit ca un procedeu complex, ce angrenează cunoștințe și aptitudini cu scopul de a „dezvolta un repertoriu comunicativ, în care sunt antrenate toate capacitățile lingvistice” (CECRL, 2003), procesul de predare/învățare/evaluare a limbilor străine prezintă, pe lângă componenta lingvistică amintită mai sus, și o coordonată interculturală, care se distinge ca un resort inherent în „dezvoltarea armonioasă a personalității elevului și a identității acestuia” (CECRL, 2003). Așadar, corelarea acestor două principii dirijează asimilarea unei limbi străine înspre „dobândirea unei conștiințe interculturale” (CECRL, 2003). Drept urmare, spre deosebire de metodologia tradițională care ne oferă un model de învățare unidimensional, direcționat înspre articularea unui obiectiv general informativ ce configurează elementul cultural prin limitarea sa la un exercițiu intelectual lipsit de finalitate practică, postulatul acțional se remarcă tocmai prin decodificarea unei paradigme educaționale fundamentată, printre altele, de realizarea unui obiectiv formativ atât prin coroborarea conceptului de dialog între culturi, cât și prin contextualizarea sa în raport cu constrângerile zilnice ale elevilor.

Declinarea dimensiunii interculturale a învățării limbilor străine în constructe precum: conștientizare interculturală, conștiință interculturală, aptitudini și deprinderi interculturale, personalitate interculturală, facilitează demarcarea unei tendințe didactice inerente unui proces de instruire supus polifoniei culturale. Sintaxa unui astfel de mecanism social se află sub semnul complementarității, criteriile de elaborare a obiectivelor învățării unei limbi străine fiind în fuziune imediată cu raportul de forțe stabilit în interacțiunea cu alteritatea:

Cunoașterea, conștiința și înțelegerea relațiilor (similitudinilor și deosebirilor distinctive) între „lumea din care vii” și „lumea comunității-țintă” se află la originea unei conștientizări intelectuale. [...] Acest lucru contribuie la situarea în context a ambelor limbi. Pe lângă cunoașterea obiectivă, conștiința interculturală cuprinde cunoașterea modului în care fiecare comunitate apare în optica celeilalte, adesea sub forma unor stereotipuri naționale. (CECRL, 2003, p. 88)

Dezideratul intercultural ce jalonează însușirea unei limbi străine se concretizează într-o competență interculturală, în cadrul căreia converg comunicarea interculturală și teoria identității sociale. Conform celei din urmă, în scopul instituirii unei continuități ontologice la nivelul procesului de cunoaștere, este necesară constituirea și consolidarea unei tendințe educative care să eludeze diferențele și inegalitățile socio-culturale, economice și politice ce marchează actorii procesului de formare (Byram, 2000). Drept urmare, conștiința interculturală se remarcă în calitatea sa de componentă ineluctabilă în achiziționarea unei limbi străine, având menirea de a exploata în mod constructiv dihotomia acceptare/respingere, disonanță caracteristică alăturării a două culturi diferite și, uneori, divergente.

În plus, conceptul de conștiință interculturală are drept corespondent principiul plurilingvismului, conform căruia cunoașterea simultană a mai multor limbi străine permite accesul vorbitorului la poziția de mediator între culturi diferite (Rosen, Reinhardt, 2010). Astfel, în funcție de situația de comunicare, putem asista la materializarea socio-culturală, și nu numai, a preceptului interculturalității. De asemenea, axa conștiinței interculturale integrează coordonata sensibilizării la cultura celuilalt. Aflată în sinonimie parțială cu conștiința interculturală, sensibilizarea la cultura celuilalt se diferențiază de termenul anterior prin semnalarea sa ca principiu de redactare a manualului de limbă străină. Dezvoltată de Anne-Britt Fenner, noțiunea de sensibilizare la cultura celuilalt stimulează elevul în sensul depășirii barierei lingvistice, care îl poate îndepărta de limba-țintă, și la reconsiderarea alterității din perspectivă culturală (Fenner, 2002).

În vederea circumscrierii unor metode și procedee viabile de învățare/predare/evaluare a limbilor străine, este necesară reorganizarea acestui demers didactic prin prisma conștiinței interculturale și a sensibilizării la cultura celuilalt. Complementaritatea acestor două laturi ale dimensiunii interculturale reprezintă un resort al regândirii și elaborării unor resurse de predare ancorate în cotidianul elevului, ele răspunzând, în cele din urmă, exigențelor educaționale actuale. De altfel,

În ultima parte a acestei contribuții, ne propunem să examinăm modalitățile în care aceste provocări lansate de un prezent supus unei metamorfoze continue, sunt filtrate la nivelul manualului de limbă străină, mai exact, la nivelul manualului românesc de limba franceză ca limbă străină.

STUDIU DE CAZ: MANUALUL ROMÂNESC DE LIMBA FRANCEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ – INSTRUMENT DE INFORMARE CULTURALĂ ȘI VECTOR AL CONȘTIENTIZĂRII INTERCULTURALE

Reperetele analizei pe care o vom întreprinde în cele ce urmează, se coagulează în jurul unui dispozitiv terminologic care regroupează, la nivelul delimitării teoretice, aspecte pragmatice inerente dimensiunii existențiale a vorbitorului, atât din unghiul consolidării identitare, cât și din cel al deschiderii și acceptării diversității. În consecință, în ceea ce privește învățarea unei limbi străine, axa sensibilizării la cultură favorizează decriptarea alterității prin intermediul unei pluralități tematice care acoperă cele două registre ce structurează interculturalul, și anume sfera cunoștințelor culturale, respectiv, cea a uzanțelor socioculturale și sociolingvistice (Fenner, 2002). Condiționată de progresia învățării, dar și de angrenajele unui sistem de gândire dornic să evolueze, conștientizarea interculturală presupune, în primul rând, apropierea acestor trei paliere ale conținuturilor. În al doilea rând, consacrarea unor aptitudini comportamentale specifice spațiului cultural desemnat de limba-țintă va ilustra integrarea lor intuitivă: coeziunea acestor invariabile la nivelul predării – configurate cu scopul de a recontextualiza perspectiva existențială a elevului prin prisma unor norme culturale diferite, și de a detensiona eventualele stări conflictuale generate tocmai de diversitatea culturală –, și confirmarea lor ulterioară la nivelul învățării, reprezintă temelia unei formări moderne, ce rezonază cu criteriile politicii lingvistice enunțate în CECRL.

Prin urmare, în vederea atingerii obiectivului formulat în introducerea acestei expuneri, examinarea celor două auxiliare românești

de predare a limbii franceze ca limbă străină implică o analiză în doi timpi: mai întâi, pentru circumscrierea modului de exploatare a conținutului cultural ce vizează familiarizarea elevului cu civilizația designată de limba-țintă, ne vom îndrepta atenția asupra formelor de (re)prezentare a culturii franceze în cele două manuale românești. În final, pentru a identifica maniera de concretizare a modalităților de însușire a unei conduite specifice culturii-țintă, interesul nostru este orientat către observarea demersurilor didactice detaliate în aceste resurse de învățare, cu scopul de a surprinde importanța acordată articulării și consolidării unei conștiințe interculturale.

Conceput în spiritul metodologiei tradiționale, manualul LF1967 fructifică elementele de civilizație în acord cu doctrina politică din perioada istorică respectivă. Într-o primă instanță, restrângerea posibilităților de aprofundare a culturii-țintă prin limitarea tematică se reflectă la nivelul resurselor scrise reunite în acest instrument de predare. De altfel, ordonarea acestor mijloace în funcție de varietatea tipologică și de gradul de autenticitate ne situează în fața următoarelor categorii de suporturi: text literar autentic (o fabulă, două poezii), text conceput și text modificat în scop didactic (descriptiv, informativ, narativ, fragmente din articole științifice)⁷.

Omogenitatea acestora reflectă ariditatea procesului de achiziționare a limbii franceze ca limbă străină, dar și existența unui clivaj semnificativ între finalitatea predării și relevanța informațiilor vehiculate în aceste materiale în raport cu funcționalitatea imediată în cotidian. De altfel, gradul scăzut de aplicabilitate și inadecvarea la centrele de interes ale elevului totalizează câteva dintre neajunsurile metodologiei tradiționale, carențe denunțate și de noi în acest studiu de caz. În același sens, numărul redus de tipuri de texte este direct proporțional cu repertoriul tematic exiguu, care forțează o percepere artificială a culturii franceze prin poziționarea elevului în fața unor conținuturi impracticabile. De exemplu, în acest sens amintim un suport literar autentic, fabula *Le coche et la mouche* [Musca și căruța poștei] a lui

Jean de La Fontaine, și secțiunea dedicată problematicei citirii versurilor franceze:

Versul francez se bazează pe numărul de silabe, spre deosebire de versul românesc, care se bazează pe numărul și felul picioarelor. Pentru a citi corect versurile franceze, trebuie să ținem seama, printre altele, de pronunțarea lui *e mut*, de existența diftongilor (respectiv a triftongilor) și de respectarea legăturilor. [...] O frază ca: *Une mouche survient, et des chevaux s'approche*, în vorbirea curentă are 9 silabe. În versul lui La Fontaine are însă 12 silabe, fiindcă *une, mouche, chevaux* numără câte două silabe din cauza pronunțării lui *e mut*. (Diaconu, Vicol, 1967, p. 72)

Astfel, în manualul LF1967, palierul interacțiunii cu civilizația-țintă din cadrul paradigmei sensibilizării la cultură, se materializează după cum urmează: în categoria text literar autentic menționăm următorii autori francezi: Arthur Rimbaud (*Le dormeur du val* [Adormitul din vâlcea]), Charles Péguy (*Jeanne d'Arc* [Ioana d'Arc]), Jean de La Fontaine (*Le coche et la mouche* [Musca și căruța poștei]). Subliniem faptul că în cazul acestui tip de material didactic, textul literar original este reprodus în totalitate, fără a fi operate modificări, fapt ce înlesnește conturarea axei autenticității la nivelul suporturilor didactice.

În continuare, segmentul de texte modificate în scop didactic include creațiile următorilor autori: Anatole France (*Le livre de mon ami* [Cartea prietenului meu]), Paul-Louis Courier (*Lettres* [Scrisori]), Albert Malet (*L'Antiquité* [Antichitatea]), Camille Julien (*Vercingétorix* [Vercingetorix]), Voltaire (*Zadig* [Zadig]), Alphonse Daudet (*Tartarin de Tarascon* [Tartarin din Tarascon]), *Le Roman de Renart* [Renart Vulpoiul], Jean Froissart (*Chroniques* [Cronici]), Alphonse de Lamartine (*Histoire des Girondins* [Istoria Girondinilor]), Guy de Maupassant (*Deux amis* [Doi prieteni]), Gisèle Prévost (*Chroniques d'hier et d'aujourd'hui* [Cronici de ieri și de azi]), Pierre Gamarra (*Le maître d'école* [Învățătorul]). De asemenea, din această categorie fac parte și două extrase din articolul „La Roumanie d'aujourd'hui” [România de azi], care, în urma adaptării la desideratul ideologic al vremii, dau naștere la unitățile de învățare „La jeunesse

roumaine (portrait d'une génération)" [Tineretul român (portretul unei generații)] și „Histoire d'une raffinerie" [Povestea unei rafinării].

Prin alăturarea ultimelor două titluri la diviziunea textelor concepute exclusiv în scop didactic – secțiune în care regăsim următoarele unități de învățare: „Ma patrie" [Patria mea], „L'Auvergne" [Auvergne], „Trois petits métiers de Paris" [Trei meserii mici din Paris], „La Normandie" [Normandia], „Les tracteurs roumains" [Tractoarele românești], „L'Alsace et la Lorraine" [Alsacia și Lorena], „1907" [1907], „Dans le quartier des cheminots" [În cartierul muncitorilor feroviari] –, obținem ansamblul de suporturi didactice scrise care contextualizează învățarea limbii franceze ca limbă străină în ceea ce, la momentul respectiv, era conceput ca fiind realitatea civilizațiilor convocate în acest proces de formare.

La acest nivel, modalitățile de sensibilizare la cultură ne introduc într-o sferă ambiguă a conștientizării interculturale: alăturarea celor două sisteme culturale este jalonată de coeziunea obiectiv informativ/afirmare identitară, continuitate asigurată de interdependența dintre un construct imaginar care reglementează poziția individului în raport cu autoritatea statală, și un sistem de formare care are ca scop modelarea aceluiași individ în conformitate cu viziunea socio-politică în vigoare. Așadar, coerența cotidianului românesc este asigurată de viziunea comunistă a progresului, ilustrată în textele: „Ma patrie", „Dans le quartier des cheminots", „La jeunesse roumaine (portrait d'une génération)", „Histoire d'une raffinerie" și „Les tracteurs roumains". Exemplificăm acest aspect cu un extras din „Les tracteurs roumains", text conceput în scop didactic sub forma unei scrisori:

Savais-tu, par exemple, où la Roumanie exporte-t-elle des tracteurs?

Elle exporte – nous a expliqué l'ingénieur qui nous accompagnait – non seulement dans de nombreux pays d'Asie, d'Afrique et d'Amérique, mais même dans des pays européens: en France, en Espagne, en Belgique, au Danemark, en République démocratique allemande, en Italie, en Tchécoslovaquie, en Yougoslavie, en Grèce...

*Comment **expliquer** tout cela ? a demandé l'un d'entre nous.*

C'est que nos tracteurs (il y en a plusieurs types) ont des qualités exceptionnelles. Au printemps de 1965, à la foire internationale de Leipzig, le tracteur roumain U-650 a remporté la médaille d'or et le diplôme d'honneur. Et il y avait là des dizaines de types de tracteurs exposés par des usines d'URSS, des deux Allemagnes, de Grande-Bretagne, des États-Unis, du Japon, d'Italie, de Tchécoslovaquie, de Pologne, de Bulgarie, de Yougoslavie.

C'est magnifique tout cela, n'est-ce pas ?

Remarquez que la création de ce nouveau type de tracteur n'avait pas été possible sans des études et des recherches approfondies. Le IX^e Congrès du Parti Communiste Roumain a attaché une importance toute particulière aux recherches scientifiques. (Diaconu, Vicol, 1967, p. 110-111)¹

În opoziție cu măreția unei Româнии aflate sub patronajul unei instanțe binevoitoare, omniprezentă și omnipotentă, civilizația franceză oglindită în manualul LF1967 este erodată, în mod paradoxal, de exigențele românești de instruire care se manifestă, în subsidiar, la nivelul proverbelor inserate la sfârșitul majorității textelor. În consecință, punând între paranteze sensibilitatea definitorie a culturii-țintă asupra căreia ar trebui orientată atenția elevului, cugetările care devoalează, sub forma unei învățături generale, paradigma identitară disimulată în resursa scrisă, sunt înglobate cu scopul de a transforma cursantul într-un cetățean model. De exemplu, textul „L'Auvergne“, dedicat prezentării regiunii Auvergne din Franța, înglobează informații geografice, istorice și socio-economice legate de acest ținut, punând accentul pe motivarea financiară a migrației locuitorilor care, odată ajunși în zone mai bogate,

¹ Știați, de exemplu, unde exportă România tractoare? - Ea exportă – ne-a explicat inginerul care ne însoțea – nu doar în numeroase țări din Asia, Africa și America, ci chiar și în țări europene: în Franța, Belgia, Danemarca, Republica Democratică Germană, Italia, Cehoslovacia, Iugoslavia, Grecia... - Cum **explici** toate astea? a întrebat unul dintre noi. - Pentru că tractoarele noastre (există mai multe tipuri) au calități excepționale. În primăvara lui 1965, la Târgul internațional de la Leipzig, tractorul românesc U-650 a câștigat medalia de aur și diploma de onoare. Și se mai aflau acolo zeci de tipuri de tractoare expuse de uzine din URSS, din cele două Germanii, Marea Britanie, Statele Unite, Japonia, Italia, Cehoslovacia, Polonia, Bulgaria, Iugoslavia. Toate acestea sunt extraordinare, nu-i așa? Remarcați că crearea acestui nou tip de tractor nu era posibilă fără studii și cercetări aprofundate. Al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român a acordat o importanță cu totul specială cercetărilor științifice. (t.n.) Subliniat în text.

sunt constrânși să efectueze munci diferite de formarea lor inițială. În încheiere, chintesența acestui material transpare în cugetarea: „Toate meseriile sînt bune.” (Diaconu, Vicol, 1967).

Această abordare a culturii-țintă deturnează, într-o oarecare măsură, intenția de acomodare cu alteritatea, cu atât mai mult cu cât marea parte a resurselor literare restituie informații din istoria trecută și contemporană a Franței, prin conturarea implicită a unor raporturi umane menite să mobilizeze elevul în sensul dorinței de autodepășire⁸. Astfel, finalitatea fragmentării paradigmei interculturale în reprezentări care converg în sensul consolidării individualității din cultura-gazdă nu poate fi alta decât cea confirmată la nivelul obiectivului informativ al învățării.

În opoziție cu această perspectivă tradițională a achiziționării limbii franceze ca limbă străină, viziunea asupra acestui demers formativ evidențiată la nivelul manualului LF2004 cunoaște o progresie paradigmatică irecuzabilă, care se reflectă, în primul rând, la nivelul configurării vizuale și a restructurării conținuturilor predării. Totodată, spre deosebire de manualul LF1967, manualul LF2004 prezintă un tabel sinoptic care detaliază, printre altele, atât tematica abordată în fiecare unitate de învățare, cât și componenta de civilizație aferentă. În acest fel, elementele caracteristice culturii-țintă pot fi identificate imediat, fapt ce permite circumscrierea unui demers didactic focalizat pe centrele de interes ale elevului. De asemenea, secțiunea care cuprinde conținuturile de comunicare facilitează declinarea imediată a procesului de învățare în termeni de utilitate, de modelare în funcție de necesitățile școlarului și de ancorare în cotidian.

Spre deosebire de LF1967, resursa LF2004 confirmă reconceptualizarea procesului de însușire a unei limbi străine pe planul redinamizării rapoartelor de contiguitate stabilite la nivelul conținuturilor predării. Această reconfigurare este posibilă atât datorită redefinirii întregii formări din perspectiva elevului, cât și a reconsiderării unor invariabile externe sau interne acestuia, invariabile care structurează învățarea prin prisma dezvoltării abilităților practice:

Este necesar a păstra în memorie că dezvoltarea competenței de comunicare nu ține cont doar de dimensiunile lingvistice în sensul strict al cuvântului. O serie întreagă de dimensiuni de altă natură sunt luate în considerare (de exemplu, sensibilizarea la dimensiunea socioculturală, experiența imaginativă, relațiile afective; aptitudinea de „a învăța să înveți” etc.) (CECRL, 2003, p. 13)

În ceea ce privește manualul LF2004, realizarea acestui deziderat este validată de raportarea imediată a conținuturilor lexicale și gramaticale la abilitatea de comunicare, corelată, la rândul ei, cu universul tematic și sfera de cultură și civilizație a limbii-țintă. Exemplificăm această continuitate prin unitatea de învățare „Génies en herbe” [Genii promițătoare], secțiune a manualului LF2004 în care tematica mediului școlar este tratată prin prisma palierului civilizației franceze, fapt ce ilustrează materializarea postulatului intercultural în manualul românesc de limba franceză.

Așadar, în cadrul unei fișe informative, situate la mijlocul unității de învățare, regăsim detalii cu privire la învățământul secundar din Franța, morfem sociocultural ce rezzonează cu segmentul uzanței din cadrul coordonatei de sensibilizare la cultură. Mai mult, direcționarea învățării din sfera sensibilizării la cultură la cea a conștientizării interculturale se operează prin intermediul a două activități de clasă, activități care presupun compararea sistemelor de învățământ din România și Franța. În plus, competența de comunicare, ce presupune însușirea actului de limbaj de a cere părerea și punctul de vedere, respectiv de a-și exprima opinia, este dezvoltată și fixată prin trei activități de clasă a căror rezolvare implică atât recurgerea la actul de limbaj delimitat ca obiectiv comunicațional al acestei unități de învățare, cât și raportarea imediată la domeniul său tematic.

Cât despre structura propriu-zisă a acestei unități de învățare și a suporturilor scrise ce o definesc, amintim faptul că, în deschidere, subiectul școlarizării este evocat în două resurse scrise: un prim text dialogal

elaborat cu scop didactic și un al doilea text dialogal, de această dată, modificat cu scop didactic (extras din Victor Hugo, *Les Misérables* [Mizerabilii]). Aceste două texte sunt urmate de o serie de cinci exerciții și activități de clasă, legate, pe de o parte, de suportul text, pe de altă parte cu trimitere la cunoștințele generale ale elevului. Insistăm asupra obiectivului formativ ce caracterizează procesul de învățare a limbii franceze ca limbă străină, aspect ce reiese din competențele mobilizate în rezolvarea acestor sarcini: competența de comprehensiune scrisă: set de întrebări centrate pe textul suport construit cu scop didactic; exercițiu de asociere; competența de exprimare scrisă: set de întrebări cu răspuns în scris, centrate pe activitățile extrașcolare, a căror rezolvare necesită recurgerea la experiența de viață a elevului; competența de exprimare orală, conversație, creativitate: joc de rol centrat pe tema identificată la nivelul textului suport construit; competența de exprimare orală – discurs, creativitate: imaginarea unei întâmplări pornind de la un început dat.

De asemenea, coroborând coeziunea tematică și reconfirmând viziunea interculturală a cunoașterii limbii franceze ca limbă străină, secțiunea „Pour en savoir plus long” [Pentru a ști mai multe], care încheie unitatea de învățare, aduce în atenția elevului, prin intermediul unei resurse autentice (extrase din Regulamentul intern al Colegiului „Pierre et Marie Curie” din Pont-Audemer), informații suplimentare cu privire la sistemul de școlarizare francez. Totodată, câteva modele de bilete de învoire franțuzești redactate de părinți pentru copiii lor aduc un plus de umor în sfera sociolingvistică a sensibilizării la cultură. În același sens, dar, de data aceasta cu centrare asupra axei conținuturilor culturale, aria suporturilor scrise este completată de un text modificat în scop didactic (extras din text literar: Louis Pergaud, *La guerre des boutons* [Războiul bumbilor]).

În contrast cu monotonia activităților de clasă și a resurselor scrise din manualul LF1967, manualul LF2004 răspunde nevoilor și cerințelor actuale ale stăpânirii unei limbi străine, prin juxtapunerea judicioasă a sferelor interculturalului în vederea schițării unui comportament adecvat atât culturii-țintă, cât și culturii de origine. Fructificând dimensiunea

ludică a asimilării unei limbi străine și creativitatea elevului, paradigma conștientizării interculturale se concretizează prin demersuri didactice interactive, ce presupun dezvoltarea implicită a capacității de acceptare și asimilare a alterității. Prin urmare, considerăm că paradigma conștiinței interculturale se confirmă prin procedee de formare focalizate pe componenta pragmatică a cunoașterii unei limbi străine, componentă fundamentată de fuziunea laturilor existențiale și identitare specifice acestui proces educativ.

CONCLUZIE

În intenția noastră de a schița două modele distincte de fructificare a conținuturilor culturale la nivelul auxiliarelor didactice românești de predare a limbii franceze ca limbă străină, am tratat problematica interculturalității apelând la resursa materială cea mai des utilizată de profesori: manualul românesc de limba franceză ca limbă străină. Prin examinarea suporturilor LF1967 și LF2004, am avut posibilitatea de a observa manierele de eludare sau, din contră, de valorificare a unei conduite interculturale, demers centrat pe nevoile elevului, respectiv pe exigențele unei societăți fundamentate de vectorul economic al devenirii umane.

Formare contextualizată, prin raportarea la cotidian și prin circumscrierea pragmatică a demersului de învățare a limbii franceze ca limbă străină; (in)formare decontextualizată, prin raportarea artificială la un construct cultural idealizat, fără funcționalitate imediată, apropierea unei limbi străine se conturează ca un proces unic, centrat, printre altele, în jurul principiului de dezvoltare personală a elevului în calitatea sa de agent social menit să răspundă constrângerilor ce vin din partea societății – miza este reprezentată de stimularea competenței și abilității de integrare reală, aspect exploatat de viziunea modernă a instruirii, bazată pe dinamica interacțiunii reale dintre elev și conținuturile predării.

BIBLIOGRAFIE

- Alcaraz, M., Braud, C., Calvez, A., Cornuau, G., Jacob, A., Pinson, C., Vidal, S., Édito. *Méthode de français A1*, Paris: Didier, 2016.
- Byram, M. (2000). „« Identité sociale » et enseignement des langues étrangères. Byram, M., Tost Planet M. (coord.). *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. 19-27.
- Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. (2003). Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană”; traducere din lb. franceză de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S.n., 2003 (F. E.-P. „Tipogr. Centrală”). Preluat pe ianuarie 13, 2019, de pe [www.isjvn.vn.edu.ro: http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf](http://isjvn.vn.edu.ro: http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf)
- Diaconu, I., Vicol, I. (1967). *Limba Franceză. Manual pentru clasa a X-a. Liceu și anul II. Licee de specialitate – anul V de studiu*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Fenner, A.-B. (2002). *La sensibilisation à la culture*. Fenner, A.-B., Newby, D. *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. 146-225.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLÉ International. col. „Didactique des Langues Étrangères”.
- Rosen, É., Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLÉ International.
- Slăvescu, M., Soare, A. (2004). *Limba Franceză pentru clasa a VII-a, L1*. București: Cavallioti.

NOTE BIBLIOGRAFICE

- ¹ În acest sens, amintim secțiunea „Sociocultural” [Sociocultural] din cadrul metodei Édito. *Méthode de français A1* (Alcaraz, Braud, Calvez, Cornau, Jacob, Pinson, Vidal, 2016), secțiune care, în asentimentul perspectivelor comunicaționale și acționale care stau la baza elaborării acestui suport didactic, detaliază conținuturile de tip cultural dobândite la sfârșitul parcurgerii manualului respectiv.
- ² Preluăm exemplul tot din metoda Édito. *Méthode de français A1* (Alcaraz, Braud, Calvez, Cornau, Jacob, Pinson, Vidal, 2016). Mai exact, ne referim la unitatea de învățare „Qu'est ce qu'on mange ?” [Ce mâncăm?].
- ³ Începând de acum, referința la acest document se va face utilizând sigla: CECRL.
- ⁴ De acum înainte, trimiterea la acest manual se va efectua prin sigla LF1967.
- ⁵ De acum înainte, trimiterea la acest manual se va efectua prin sigla LF2004.
- ⁶ Considerăm că este necesar să subliniem faptul că taxonomia pe care o concepe Christian Puren se raportează la regimul de predare a limbilor străine în sistemul de învățământ francez. Însă, prin extrapolare, adeviziunea noastră la clasificarea și viziunea acestuia este susținută de similitudinile identificate la nivelul procedeeleor și mijloacelor de predare a limbii franceze ca limbă străină în România, respectiv în principiile enunțate de autor.

⁷ O parte însemnată din resursele incluse în clasa de texte modificate în scop didactic sunt, de fapt, pasaje din creații literare sau chiar producții literare scurte, preluate și modificate în vederea utilizării ca mijloc de exemplificare a aspectelor gramaticale aprofundate în unitatea de învățare respectivă. Așadar, textul inițial este prelucrat, în primul rând, în funcție de obiectivul gramatical vizat. În al doilea rând, considerăm că selectarea extraselor este determinată de ideologia politică în vigoare, ale cărei principii, ilustrate succint, sub forma unor proverbe situate la sfârșitul suportului scris, ne parvin implicit prin intermediul manualului de limba franceză ca limbă străină.

⁸ În acest sens, dorim să amintim câteva din proverbele semnalate în acest manual: „Fă-ți datoria, orice s-ar întâmpla!”, „Într-o mare durere, vorbele sunt de prisos.”, „Ar fi nedemn de a trăi cel care și-ar trăda țara.”, „Se pot întâmpla multe de la mână până la gură.”, „Omului curajos toate îi sînt cu puțință.”, „Prietenul la nevoie se cunoaște.”, „Noaptea nu se pot distinge lucrurile.”, „Averea cîștigată necinstit nu aduce mulțumirea.”, „Cum îți așterni, așa ai să dormi.”, „Noblețea izvorăște din calități.”, „Nu ești om cu adevărat superior decît prin virtute și merit.”.

CONVINGERILE PROFESORILOR. INFLUENȚE ASUPRA PRACTICILOR DE PREDARE

CODRUȚA ALINA MIH

*conferențiar universitar doctor
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

VIOREL MIH

*conferențiar universitar doctor
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Psihologie,*

Rezumat

Cunoștințele și convingerile profesorilor sunt factori influenți în achiziția, organizarea și utilizarea informațiilor care ghidează predarea. Ele au totodată un rol instrumental în procesul de decizie privind conținuturile învățării. *Cunoștințele* sunt informații factuale, acceptate prin consens, de către cercetători în cadrul unei discipline. Prin validare științifică, cunoștințele dobândesc caracter explicit, făcând obiectul reflecției noastre. *Convingerile* însă au un caracter personal și experiențial, influențând procesele de selecție și de utilizare a cunoștințelor în contextul învățării. Articolul își propune să exploreze unele din convingerile fundamentale ale profesorilor, corelate cu procese cum ar fi: atenția, memoria, inteligența, învățarea și motivația. Înțelegerea structurilor de convingeri ale studenților și ale profesorilor este esențială pentru ameliorarea pregătirii profesionale și a practicilor de predare ale acestora.

Cuvinte-cheie: cunoștințe, convingeri, strategii de învățarea, atenție, memorie, inteligență, motivație.

Abstract

Teachers' beliefs. Influential Factors in Teaching Practices. Teachers' knowledge and beliefs are influential factors in the acquisition, organization

and use of information that guides teaching. They also are instrumental in the curriculum decision-making process. Knowledge is often defined as factual information that has been agreed upon by scholars within a discipline. By being scientifically validated, knowledge is explicit in nature and is generally the object of our reflection. However, beliefs are personal and experiential in origin and appear to influence what and how knowledge will be used. The paper aims to explore some of the teachers' core beliefs related to processes such as: attention, memory, intelligence, learning and motivation. Understanding the belief structures of teachers and teacher candidates is essential to improving their professional preparation and teaching practices.

Keywords: knowledge, beliefs, learning strategies, memory, attention, intelligence, motivation.

DELIMITAREA CUNOȘȚINȚE – CONVINGERI

Literatura psihologică de specialitate abordează cele două concepte în mod distinct, astfel:

a. Prin faptul că sunt testate științific, *cunoștințele* sunt informații cărora li se poate atașa valoare de adevăr. Există o serie de criterii pe baza cărora pot fi validate cunoștințele: derivare dintr-un model teoretic, coerență, congruență sau corespondență cu realitatea, acuratețe sau precizie.

b. *Convingerile* sunt asumții personale sau judecăți asupra realității. Persoana care le deține le consideră certe, fără a le testa în prealabil. Frecvent convingerile sunt asimilate unor concepte, cum ar fi: atitudini, valori, judecăți, opinii, dispoziții, teorii implicite, prejudecăți sau teorii personale, putând fi adesea interschimbate cu oricare din acești termeni (Pajares, 1992).

Dacă, în general cunoștințele sunt organizate într-o *manieră logică*, convingerile sunt organizate *psihologic*. Acest lucru înseamnă că nu au același nivel de reprezentativitate: convingerilor care au un caracter central li se acordă un grad de certitudine mai mare comparativ cu al celor de la nivel periferic. Prin caracterul lor impenetrabil, convingerile

sunt dificil de modificat chiar în condițiile în care sunt contrazise de datele realității.

O convingere comportă trei dimensiuni:

- ∞ **dimensiunea cognitivă** (exprimată prin scheme cognitive, prin evaluări sau prin judecăți de valoare). Uneori schemele cognitive au un caracter dezadaptativ (exprimări de genul: „nu merită să ai încredere în nimeni“, „sunt o persoană lipsită de calitate“) și duc la emoții disfuncționale (mânie, depresie) și comportamente disruptive (de tip agresiv sau pasiv);
- ∞ **dimensiunea emoțională** (care presupune trăirile interioare asociate cu diverselor cogniții);
- ∞ **dimensiunea comportamentală**, care este rezultanta unor decizii și se exprimă prin acțiuni și reacții mai mult sau mai puțin observabile.

În concluzie, convingerile pot fi asimilate unor *teorii implicite* sau *tacite* și vizează acele cogniții ale profesorilor, care nu au făcut obiectul reflecției și care au un grad redus de conștientizare (Alexander et al., 1991). De exemplu, este posibil ca profesorii novici să nu realizeze și să nu reflecteze în mod critic asupra propriilor convingeri privind predarea, învățarea și evaluarea elevilor. Însă, teorii implicite / tacite sunt cele care ghidează în ultimă instanță deciziile și comportamentele în toate activitățile profesorului la clasă.

Spre deosebire de convingeri, cunoștințele au o natură *explicită* și fac în general obiectul reflecției noastre (Alexander et al., 1991). Un exemplu de cunoștințe explicite îl reprezintă modelul teoretic pe care un profesor îl deține despre evaluare și programul efectiv realizat pe baza acestuia.

Dacă teoriile implicite au o sursă subiectivă (persoana care le promovează) și sunt într-o anumită măsură apriorice, teoriile explicite au o bază științifică, prin faptul că reprezintă explicații testate experimental cu privire la diferite aspecte ale realității.

ATRIBUTELE CONVINGERILOR

Studiind impactul pe care îl au convingerile asupra activității de predare și evaluare, Pajares (1992) a identificat o serie de caracteristici ale convingerilor profesorilor:

- ∞ Convingerile se formează *de timpuriu* și au tendința de a se *autoperpetua*, perseverând chiar atunci când sunt contrazise de rațiune, timp, educație sau experiență.
- ∞ Cu cât o convingere este încorporată mai timpuriu în structurile mentale ale profesorului, cu atât este mai dificil de modificat. Convingerile recent dobândite sunt mai predispuse la schimbare.
- ∞ Convingerile joacă un rol decisiv în organizarea cunoștințelor și a informațiilor. Pe baza lor, profesorul interpretează, planifică și ia decizii, planifică sarcinile și își selectează strategiile.
- ∞ Convingerile subiecților le afectează decisiv comportamentul. Credințele profesorilor cu privire învățare și predare au impact semnificativ asupra modului de relaționare cu elevii și asupra modului în care structurează contextul de învățare.

Richardson (1996) descrie două funcții ale convingerilor profesorilor privind modalitățile de predare.

- ∞ cunoștințele și convingerile profesorilor joacă un rol semnificativ în configurarea **conținuturilor pe care le învață** elevii, precum și în structurarea **modului în care învață** aceștia. Convingerile despre predare și evaluare constituie un filtru și o bază pentru învățare. Ele concentrează atenția, modelează semnificațiile, susțin activitățile de organizare a informației și sprijină memoria în deprinderea activităților de predare.
- ∞ convingerile afectează pe de o parte **deciziile și acțiunile profesorilor**, iar pe de altă parte **relațiile** dintre profesori și elevi, având un rol indirect asupra **satisfacției profesionale**.

În consecință, aceste informații ar trebui să reprezinte o componentă importantă a bazei de cunoștințe declarative ale viitoarelor

cadre didactice. Un angajament teoretic validat științific poate constitui o bună grilă de lectură și implicit motiva la o analiză critică a propriilor convingeri tacite, privind predarea, învățarea sau curricula. Problema este că, de multe ori, profesorii cu experiență își construiesc convingerile despre predare-învățare-evaluare pe baza practicii, și mai puțin pe baza unor teorii validate științific, fapt ce le face extrem de rezistente la schimbare (Korthagen, 1993).

ANALIZA IMPACTULUI CONVINGERILOR ASUPRA COMPORTAMENTULUI

Vom supune discuției câteva din potențialele convingeri ale profesorilor legate de procesul educațional (apud Woolfolk-Hoy & Murphy, 2001). Dat fiind faptul că aceste convingeri au un grad relativ extins de acoperire, ne interesează să analizăm modul în care acestea influențează deciziile și comportamentele, pe parcursul procesului de predare și învățare.

CONVINGERI DESPRE ATENȚIE

Teoriile psihologice timpurii au asimilat fenomenul atenției unui act de voință. Psihologii behavioriști au considerat că atenția este rezultanta administrării sistematice a unor întăriri pentru comportamentele atente ale elevilor. Elevii atenți sunt recompensați fie cu note mai mari, fie cu atenția, lauda sau aprecierea profesorului. În felul acesta dobândesc în timp deprinderea de a fi atenți. Odată achiziționată o astfel de habitudine, ea urmează să se generalizeze la o varietate de situații. În consecință, atâta timp cât mediul întărește comportamentul atent, celelalte aspecte ale contextului învățării nu ar trebui să conteze foarte mult.

Spre deosebire de perspectiva descrisă mai sus, psihologii cognitiști conceptualizează două forme de atenție: atenția orientată și atenția selectivă.

Atenția orientată este răspunsul automat al organismului la stimuli noi, neașteptați. Noutatea poate fi promovată prin diferite modalități: schimbarea locației, prin alternarea tonalității (modulațiile vocii) sau prin utilizarea unor elemente surpriză (juxtapunerea unor idei neobișnuite sau a unor elemente perceptive privind forma, mărimea sau culoarea).

Cea de-a doua formă a atenției, *atenția selectivă*, este mai complexă. Atenția selectivă este în general conștientă. Alocăm resursele atenționale în direcția aspectelor acțiunilor relevante din perspectiva scopurilor formulate în prealabil și ne pregătim în acest sens. Uneori însă această formă intenționată a atenției selective poate avea un caracter iluzoriu. Elevul poate intenționa să urmărească expunerea profesorului, fără însă să realizeze că urmărește gesturile colegului de bancă sau că se gândește la întâlnirea de după masă ori la teza de săptămâna viitoare. Astfel, delimitarea între atenția selectivă, controlată și orientarea involuntară este un fir sinuos.

- ∞ Subscriind **modelului behaviorist**, profesorul poate considera că atenția este un act conștient al voinței. Ca atare, poate să considere că elevii sunt singurii responsabili pentru neatenția de care dau dovadă în timpul orei. Invocând lipsa de voință a acestora, profesorul poate să ignore sau să minimalizeze modul în care propriile lui strategii și metode de predare impietează asupra atenției elevilor. Profesorii care conceptualizează fenomenul atenției din perspectivă behavioristă vor căuta să întărească comportamentele atente ale elevilor acordându-le note bune, laudând comportamentul atent al elevilor sau acordându-le atenție pentru comportamente dezirabile.
- ∞ În schimb, profesorii tributari **conceptualizării cognitiviste** a atenției vor fi interesați în mod prioritar de modalitățile prin care pot activa resursele atenționale ale elevilor. În acest scop vor utiliza stimuli noi și variați, vor implica elevul în cât mai multe procesări de adâncime, vor utiliza un număr cât mai mare de

coduri pentru a facilita engramarea informației și vor realiza o bună gestionare a resurselor cognitive, orientându-le spre procesarea stimulilor relevanți. Totodată bogăția expresivității limbajului nonverbal și schimbarea registrului de comunicare îi vor ajuta să evite monotonia.

CONVINGERI DESPRE MEMORIE

Performanțele mnezice ale unei persoane depind în bună măsură de convingerile pe care le are despre modul în care funcționează procesul memoriei. Există mai multe conceptualizări ale memorie și ale modalităților în care pot fi stocate cunoștințele în memorie. Una din accepțiunile funcționării memoriei o reprezintă analogia cu stocarea cărților într-o bibliotecă. Potrivit acestei perspective, informația este stocată în mod mecanic, prin contiguitate, cuvânt cu cuvânt. În consecință uitarea este pusă pe seama unor pierderi succesive de informație, datorate lipsei de repetare a acesteia.

O conceptualizare alternativă este reprezentată de asimilarea memoriei unui **proces de reconstrucție**. Conform paradigmei reconstructive, memoria are un caracter activ și selectiv. Reactualizările devin astfel produse elaborate, ce rezultă din coroborarea permanentă a materialului de studiu cu informațiile disponibile despre acel material (indiferent de gradul de exactitate a acestora) și totodată cu semnificațiile pe care elevul le atribuie noului material. Confruntarea cu noile informații va modifica în mod progresiv structurile cognitive preexistente prin adăugarea și integrarea de noi informații. Astfel, memoria devine principala componentă activă a sistemului cognitiv. Cu cât travaliul cognitiv este mai intens (memoria este mai activă), cu atât sporește adâncimea procesării materialului și, implicit, performanțele mnezice ale subiectului.

A. Profesorii care asimilează memoria unei înregistrări de tip bandă magnetică, pot solicita elevilor să memoreze un volum mare de informație. Ei pornesc de la două premise importante:

1. volumul stocării și al reactualizărilor este direct proporțional cu volumul encodării (după dictonul „să învățăm cât mai mult ca să avem de unde uita“)

2. retenția de durată a informațiilor este condiționată de repetarea periodică a acestora.

Dintr-o astfel de perspectivă, instruirea se transformă într-un proces de transmitere, de preluare necritică și de acumulare a unor **cunoștințe inerte**. Aceste cunoștințe pot fi reproduse în momentul în care subiectului îi este oferită o amorsă de reactualizare, în schimb nu constituie o componentă activă a bazei de cunoștințe a elevului. În consecință, accentul în evaluare se va pune pe fidelitatea reactualizării (reproducere și / sau recunoaștere) materialului.

B. Profesorul care subscie perspectivei reconstructive asupra memoriei va urmări: să dezvolte la elevi modalități flexibile prin care să organizeze informația, să prezinte cunoștințele în manieră comprehensivă, să utilizeze strategii de alegere a exemplelor care să decentreze reprezentarea elevului de pe un anumit prototip, să corecteze convingerile greșite ale elevilor despre necesitatea memorării mecanice a unui anumit material etc. În consecință, atât prin activitățile proiectate în clasă, cât și prin teme de casă va încerca să angajeze memoria activă a elevilor, stimulându-i să construiască cât mai multe semnificații proprii ale materialului de învățat. Evaluările la rândul lor vor viza în primul rând surprinderea răspunsurilor care denotă procesări de adâncime, înțelegere, argumentare și explicare a materialelor studiate, respectiv modul în care elevul exploatează cunoștințele.

O altă sursă a variabilității o reprezintă expectanțele profesorilor privind retenția detaliilor. Dacă profesorii din prima categorie pretind ca învățarea să se materializeze printr-o memorare cuvânt cu cuvânt, cei din a doua categorie accentuează importanța reținerii conținuturilor relevante (punând accent pe construcția unui model coerent, sintetic al conținuturilor studiate). Interesul celui de-al doilea profesor va fi orientat

în direcția retenției temelor / ideilor centrale ale materialului de studiu și a modului în care sunt relaționate acestea. În funcție de sistemul de expectanțe vor fi elaborate în final testele de evaluare.

CUNOȘTINȚE ȘI CONVINGERI DESPRE INTELIGENȚĂ

Expectanțele profesorilor privind performanțele elevilor sunt în bună măsură determinate de propriile lor teorii implicite asupra inteligenței (Dweck și Bempechat, 1983). Aceste teorii implicite sunt construcții mintale mai mult sau mai puțin valide. Importanța acestor teorii implicite împărtășite de o anumită persoană rezidă în faptul că generează anumite consecințe, respectiv determină decizii și acțiuni (Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1981). Dweck și Bempechat au clasificat teoriile implicite despre inteligență în două mari categorii:

(a) teoriile entității se bazează pe asumția că inteligența reprezintă un construct fix, stabil în timp. Ca atare, inteligența rămâne practic constantă și nemodificabilă pe parcursul ontogenezei (sau uneori modificabilă, dar în limite foarte restrânse). O astfel de teorie se bazează pe cercetările longitudinale realizate de Jones & Boyley (1941), care au relevat niveluri ridicate ale corelațiilor nivelului intelectual la vârste diferite. De exemplu, coeficientul de inteligență obținut la vârsta de 18 ani corelează puternic cu scorurile obținute la 6 ani ($r = .77$) și cu cele de la vârsta de 12 ani ($r = .89$) (Neisser & colab., 1996). Un astfel de rezultat sugerează faptul că, practic, coeficientul de inteligență rămâne neschimbat pe parcursul ontogenezei.

(b) teoriile incrementale asimilează inteligența (mai precis comportamentul inteligent) unui construct maleabil, dinamic. Cu alte cuvinte, inteligența are un caracter modificabil.

Teoriile despre inteligență ghidează în bună măsură o serie de practici de instruire, de genul: alegerii temelor de dezbateră, constituirii grupelor de discuții, selectării formelor de evaluare, strategiilor efective de instruirii etc. Profesorii care subscriu teoriei entității își vor centra

predarea și evaluarea pe standarde de performanță, insistând asupra instruirii elevilor care sunt „evaluați” ca fiind nativ inteligenți. În schimb, profesorii care împărtășesc teoria modificabilității vor fi interesați îndeosebi de dezvoltarea de competențe prin care pot deveni elevii mai inteligenți. Acești profesori vor urmări dezvoltarea comportamentului inteligent al tuturor elevilor din clasă. În acest sens vor elabora sarcini specifice, clar delimitate, încercând să identifice componentele cognitive implicate în acele sarcini și modalitățile efective prin care pot fi dezvoltate acestea. În final vor proiecta antrenamente specifice de instruire și de dezvoltare a abilităților analitice, creative și pragmatice ale elevilor. Deși operațiile sau structurile cognitive dobândite rămân în bună măsură dependente de aceste conținuturi, ele pot fi transferate prin decontextualizare și recontextualizare.

Tabelul 1. Impactul convingerilor despre inteligență asupra formulării de scopuri și asupra comportamentului (după Dweck, 1986)

Convingeri despre stabilitatea inteligenței	Formularea scopurilor	Încredere în abilitate	Pattern comportamental
Teoria entității (inteligența este o entitate fixă, nemodificabilă)	Orientare spre demonstrarea competenței (competiție)	mare	Patternuri de orientare spre dezvoltare personală Caută provocările Persistă în sarcină
		redușă	Patternuri de neajutorare Evită provocările Persistență redusă
Teoria incrementală (inteligența este un construct modificabil)	Orientare spre dezvoltare competenței	mare	Patternuri de orientare spre dezvoltare personală caută provocările persistă în sarcină

Teoriile profesorilor privind natura abilităților se exprimă prin practici de instruire specifice. Simulările pe calculator realizate de Swann și Snyder (1980) au identificat corelații semnificative între convingerile

profesorilor privind natura inteligenței și modul în care abordează activitatea de predare-învățare. În acest studiu, profesorilor cărora le-a fost indusă ideea că inteligența este o abilitate generală fixă, nemodificabilă, au acordat elevilor o mai mare autonomie în rezolvarea problemelor, oferindu-le libertatea să găsească soluții la problemele prezentate. Profesorii cărora li s-a indus convingerea că inteligența este modificabilă au urmărit să dezvolte la elevi strategii rezolutive specifice, în funcție de nivelul abilităților constatate. În consecință, teoriile implicite despre inteligență la care subscriu profesorii influențează semnificativ practicile de predare-învățare.

CONVINGERI DESPRE STRATEGIILE DE ÎNVĂȚARE

Convingerile profesorului despre natura strategiilor de învățare sunt în general corelate cu convingerile lor privind funcționarea memoriei.

- ∞ Unii profesori asumă că durata retenției informațiilor este direct proporțională cu volumul de repetiții. În consecință, repetarea informațiilor în timpul lecțiilor și luarea de notițe fac ca achiziția materialului să se producă implicit.
- ∞ Profesorii care consideră că învățarea materialului depinde de **adâncimea procesării** și de **adâncimea învățării** vor utiliza strategii alternative de instruire. Ca atare, în timpul predării vor fi mai interesați să antreneze elevilor procesări cognitive de genul: organizarea activă a materialului de studiu, urmărirea în mod selectiv a componentei relevante pentru realizarea sarcinii, fără a se lăsa distrași de elementele irelevante; realizarea de comparații între două sau mai multe posibilități de răspuns similare ale unei probleme date, pentru a putea alege răspunsul cel mai potrivit; deducerea de consecințe aplicative; aplicarea celor învățate în alt context decât cel al învățării; identificarea structurii invariante a unui fenomen etc. Învățarea devine astfel echivalentă cu

înțelegerea, respectiv cu stabilirea de relații între informațiile materialului de studiu și între aceste informații pe de o parte, și baza proprie de cunoștințe, pe de altă parte.

Convingerile despre strategiile de învățare pot influența natura activităților din clasă și formularea sarcinilor din afara clasei. Dacă principala strategie de învățare este repetarea materialului, atunci citirea, recitirea și sublinierea vor reprezenta strategiile de bază promovate de către profesor. Prin faptul că nu urmează tiparele învățării clasice, anumite metode, cum ar fi demonstrația, disputa și dezbateră, descoperirea pot fi considerate lipsite de eficiență, uneori contraproductive. La rândul lor, evaluările ar trebui să fie cât mai obiective, respectiv să cuantifice în mod direct ceea ce a intenționat profesorul să învețe elevii. În schimb, dacă profesorul consideră că materialul trebuie procesat activ, va implementa activități care favorizează respectivele procesări cognitive: învățare prin cooperare și colaborare, descoperire, studiu de caz, simulare etc. Testarea va viza în principal modul de înțelegere și de argumentare a unor idei, depășind astfel simpla reproducere a materialului învățat.

CONVINGERI DESPRE MOTIVAȚIE

Motivația are două forme principale: motivație extrinsecă și motivație intrinsecă. Profesorii care împărtășesc convingerea că este mai benefic să motivăm extrinsec elevii vor utiliza într-o măsură mult mai mare recompense (note, puncte, laude) sau pedepse (note mici, privațiuni, constrângeri) în interacțiunile din clasă. În schimb, cadrele didactice interesate în dezvoltarea motivației intrinseci vor folosi forme mai subtile ale motivației, ca de pildă, stimularea curiozității epistemice, a trebuinței de competență sau a interesului elevilor.

O sursă potențială de variație a comportamentului elevilor o reprezintă modul în care își formulează scopurile relaționate cu activitățile școlare. Dweck (1986) susține că există mai multe tipuri de

scopuri. Subiecții care formulează scopuri orientate preponderent spre demonstrarea competenței sunt preocupați în primul rând de obținerea succesului și de evitarea implicită a eșecului. Subiecții orientați preponderent spre dezvoltarea competenței caută să achiziționeze un volum cât mai mare de cunoștințe și strategii, pe care să le poată adapta cu eficiență în domenii și sarcini noi. Totodată resemnifică eșecul, asimilându-l unei oportunități de mobilizare și autodepășire. Conform cu Dweck, orientarea scopurilor spre performanță / competență este generată de teoriile tacite despre inteligență pe care le promovează o persoană.

Tabelul 2. Convingeri (tradiționale) vs. cunoștințe despre învățare și instruire

Caracteristica	Convingeri tradiționale	Cunoștințe
Atenția	este un act conștient al voinței	resursele atenționale pot fi parțial controlate prin diverse forme de stimulare
Memoria	are un caracter static, inflexibil informațiile sunt stocate în mod mecanic, prin contiguitate, cuvânt cu cuvânt	are un caracter activ, selectiv și reconstitativ stocarea este una dinamică, iar durabilitatea retenției depinde de adâncimea de procesare
Inteligența	este fixă și stabilă în timp inteligența se dezvoltă natural	este modificabilă, dinamică și modificabilă profesorul este cel care facilitează dezvoltarea comportamentului inteligent
Strategiile de învățare	profesorul / textul reprezintă autoritatea profesorii transmit cunoștințele ascultarea, luarea de notițe și repetarea materialului duc la o achiziție implicită a acestuia evaluarea va viza fidelitatea reproducerii (respectiv o gândire bipolară de tip „bine”, „rău”)	elevii construiesc sensuri / semnificații ale materialelor profesorii încurajează gândirea critică procesarea de adâncime (elaborarea, organizarea și gândirea critică) sporește gradul de retenție a materialului evaluarea va viza înțelegerea, argumentarea (respectiv o gândire flexibilă cu multe răspunsuri)
Motivația	utilizarea într-o măsură mult mai mare a recompenselor exterioare (note, puncte și laude) sau a pedepselor (note mici, privațiuni și constrângeri)	stimularea curiozității epistemice, a trebuinței de competență sau a interesului

a. Elevii care subscriu teoriei entității exprimă convingerea că inteligența este fixă și nemodificabilă. Prin urmare nivelul inteligenței se conservă pe parcursul traseului existențial. Acești elevi vor avea tendința să atribuie insuccesul de care dau dovadă într-un domeniu sau într-o activitate nivelului redus al inteligenței. În consecință, implicarea lor în sarcină și eforturile de soluționare ale acesteia vor fi reduse, pe considerentul lipsei de utilitate.

b. Elevii care subscriu teoriei modificabilității consideră că învățarea este un proces continuu, iar scopul principal al învățării este alături de acumularea unui set de cunoștințe, dezvoltarea de competențe și abilități. Acești elevi se vor implica într-o măsură mai mare în sarcinile stimulative, vor persista în sarcină și vor fi interesați de dobândirea unor strategii eficiente de învățare. În situația de eșec se vor mobiliza și vor aloca resurse suplimentare pentru soluționarea unor sarcini similare, încercând diferite abordări ale ei. Comportamentul inteligent poate fi dezvoltat prin mobilizare și efort, dar și prin solicitarea ajutorului din partea profesorilor și colegilor. Toate aceste modalități vor avea un impact important asupra dezvoltării comportamentului inteligent.

La rândul lor, profesorii pot subscrie teoriei entității și ideii că scopurile orientate spre demonstrarea performanței sunt mai dezirabile. În consecință, vor fi mai preocupați de aprecierea abilităților înnăscute și de recompensarea „talentului” de care dau dovadă elevii. În schimb, profesorii care manifestă convingerea că inteligența este modificabilă și că scopurile orientate spre competență sunt mai eficiente, vor fi mai preocupați să dezvolte abilități metacognitive la elevi, precum și o abordare de adâncime a materialelor de studiu. Un accent insistent pus de profesor pe demonstrarea unor performanțe independente și stimularea competiției în clasă poate să demotiveze pe mulți dintre elevii cu performanțe medii și submedii. În schimb, profesorii care pun accent pe cooperare, colaborare și competență vor acorda feedback tuturor elevilor și vor sprijini implicarea în activități de grup, în special pentru

elevii cu performanțe reduse. Sintetizarea acestor convingeri și cunoștințe este prezentată în Tabelul 2.

În concluzie, practica didactică a profesorului, în special eficiența și expertiza acestuia suportă influențe din partea unei multitudini de factori, dintre care articolul prezent îi detaliază pe cei care țin de cunoștințe și convingeri despre atenție, memorie, inteligență, strategii de învățare, respectiv motivație. Programele de formare adresate profesorilor informează explicit, declarativ cursanții asupra acestor aspecte. Transformarea cunoștințelor declarative în cunoștințe procedurale, respectiv competențe didactice practic-aplicative, are loc doar prin practică reflexivă, susținută puternic de motivația pentru evoluție profesională.

BIBLIOGRAFIE

- Alexander, P. A., Schallert, D. L. & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61, 315-343.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1041-1048.
- Dweck, C. S., & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olsen, & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jones, H. E., & Bayley, N. (1941). The Berkeley Growth Study. *Child Development*, 12, 167-173.
- Korthagen, F. A. J. (1993). The role of reflection in teachers' professional development. In: L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk & R. Fessler (eds.), *Teacher professional development: a multiple perspective approach* (pp. 133-145). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., & Urbina, S. (1996). *Intelligence: Knowns and unknowns*. *American Psychologists*, 51, 77-101.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-322.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37-55.
- Swann, W. B., Jr., & Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their application in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 879-888.
- Woolfolk-Hoy, A., & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In B. Torff & R. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 145-185). Mahwah, NY: Erlbaum.

STÉPHANE LUPASCO, LA CONFLUENȚA CERCETĂRILOR TRANSDISCIPLINARE

LIVIA GEORGETA SUCIU

lector universitar doctor

livia.suciu@ubbcluj.ro

*Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

Rezumat

Stéphane Lupasco, la confluența cercetărilor transdisciplinare. După un secol de la nașterea filosofului francez de origine română Stéphane Lupasco, resimțim tot mai pregnant efectele noii sale viziuni asupra lumii. Lupasco a promovat o cu totul altă logică, axată pe descoperirile revoluționare ale fizicii cuantice, care înglobează și lărgeste aria de valabilitate a logicii clasice. Logica lui Lupasco ne este necesară în abordarea problemelor profunde și complexe ale vieții noastre, o regăsim atât în lumea microfizicii cât și în sistemele biologice, în fenomenele sociale, cultural-artistice sau în viața noastră de zi cu zi. Logica lui Lupasco a fost preluată de Basarab Nicolescu pentru a promova cercetarea transdisciplinară care ne propune să explorăm de pe granițe mobile și fiabile întâlnirile dintre diversele domenii de cercetare, fie ele științifice sau umaniste. Conform lui Nicolescu toate cercetările se pot întâlni pe terenul comun al experienței sacralității lumii și astfel ne pot oferi noi perspective transdisciplinare, integratoare, asupra vieții sociale, științei, culturii, religiei, artei, și în mod special asupra educației.

Cuvinte-cheie: Lupasco, logica contradictoriului, terțul inclus, transdisciplinaritate.

Abstract

Stéphane Lupasco upon the Interflow of Transdisciplinary Research. Even a century after the birth of the Franco-Romanian philosopher, Stéphane Lupasco, we still acutely feel the effects of his new vision of the world.

Lupasco had promoted a totally different logic, based on the revolutionary discoveries of Quantum Physics that immerses and enlarges the validity scope of Classical Logic. Lupasco's Logic is required in tackling the profound and complex issues of our life that one can find both in Microphysics and the biological systems, social, cultural and artistic phenomena and our daily life. Lupasco's Logic was taken over by Basarab Nicolescu in order to promote transdisciplinary research that puts forward the exploration of the crossroads between various research fields, either scientific or humanistic, based on mobile and reliable lines. According to Nicolescu, all research fields can come together on the joint grounds of the world's sacredness and can thus offer new transdisciplinary perspectives comprising social life, science, culture, religion, art and especially education.

Keywords: Lupasco, logic of contradiction, included middle, transdisciplinarity.

Chiar dacă centenarul filosofului francez de origine română Stéphane Lupasco (1900-1988) a fost sărbătorit de câțiva ani, la fel ca și centenarul nașterii mecanicii cuantice, ne propunem să acordăm atenție acestor aniversări conjugate, dat fiind că influențele logicii lupasciene construite pe fundamentul descoperirilor fizicii cuantice le resimțim tot mai pregnant în domeniile actuale de cercetare, fie ele științifice, cultural-artistice, filosofice sau educative etc. Comentatorii operei lui Lupasco se pun de acord atunci când vor să ne atragă atenția asupra importanței operei sale, dat fiind că ne propun să o descoperim ca pe o adevărată „mutație intelectuală”, „revoluție intelectuală”, „o nouă viziune asupra lumii”, propusă de „un reformator al gândirii secolului al XXI-lea” care a deschis „drumul către un nou concept de realitate”, ș.a. (Chabal, 2004; Nicolescu 2009, p. 8).

Deși Stéphane Lupasco a emigrat din România la vârsta de 16 ani și a fost format în spațiul culturii franceze, totuși regăsim și influența sa în cultura românească, datorită unor celebri promotori ai operei sale. Mai întâi Constantin Noica i-a acordat o încredere deosebită, ceea ce reiese din îndelunga lor corespondență, care a început în 1940 și a durat 47 de ani. Admirația merge până la declarații șocante care îl plasează pe

Lupasco printre cei mai mari filosofi ai secolului: „din epoca noastră, nu vor supraviețui decât operele lui Heidegger, pe partea umanistă, și ale voastre, de partea științifică” (Nicolescu, 2010, p. 251, scrisoarea din 12 mai 1980). Noica s-a străduit să publice opera lui Lupasco în limba română și aceasta s-a concretizat în 1982, prin apariția unei antologii prefațată de Noica.

Celălalt sprijin fundamental în promovarea operei lui Lupasco a venit desigur din partea unui alt cercetător român emigrat în Franța în 1968, Basarab Nicolescu, fizician specializat în fizica cuantică și filosof interesat de relațiile dintre știință, artă, religie, dat fiind că au legat o prietenie solidă la Paris. În 1987 Basarab Nicolescu împreună cu Stéphane Lupasco și alți cercetători celebri precum Edgar Morin, René Berger, Lima de Freitas, au înființat Centrul Internațional de Cercetări și Studii Transdisciplinare care activează pe lângă UNESCO. Din 1985 Basarab Nicolescu a fost inițiatorul și animatorul a numeroase colocvii și al Congreselor Transdisciplinarității, care au condus la dezvoltarea unei largi comunități internaționale de cercetători în domeniul transdisciplinarității.

Basarab Nicolescu și-a propus să demonstreze în mod susținut influența lui Lupasco asupra culturii franceze, pe care o califică în mod paradoxal ca fiind totodată „considerabilă, dar în majoritatea cazurilor subterană” și mai degrabă vizibilă în lumea artelor și a culturii, decât în lumea academică științifică. Opera sa nu a fost primită cu deschidere de lumea științifică pentru că, ne explică Nicolescu, oamenii de știință au „oroare” față de cuvântul contradicție, în timp ce artiștii, care sunt „practicienii contradicției”, i-au primit opera cu entuziasm (Nicolescu, 2009, 149-150).

Lupasco s-a impus în lumea artelor, a fost prieten cu personalitățile artistice celebre ale vremii, opera sa a fost studiată de aceștia, iar ideile sale se reflectă în operele sau manifestele lor artistice. Artiști precum André Breton, Salvador Dali, Georges Mathieu sau critici de artă precum René Huyghe, Matta, Tapie, Soulages, Michaux, Pro Diaz, Nicolas Schoffer, Alain Jouffroy i-au recunoscut influența și au fructificat

în operele lor noul tărâm deschis, al complementarității dintre viziunea cuantică și viziunea artistică, astfel încât s-a spus despre că Lupasco a jucat rolul unui fel de „seismograf creator al operelor lor” (Nicolesco, 2009, p. 153).

Din lumea literară și filosofică, Boris Vion, Gaston Bachelard, Edgar Morin, sau poeții Roberto Juarroz și Michel Camus au fost admiratorii operei sale. Și, desigur, regăsim în sfera de influență și personalitățile exilului românesc la Paris, Benjamin Fondane, Cioran și îndeosebi Eugène Ionesco, asupra căruia s-a resimțit din plin influența lui Lupasco în geneza teatrului absurdului. Remarcăm, de exemplu, explicațiile criticului literar Wylie Sypher care subliniază implicațiile descoperirilor științifice în nașterea artei contemporane și îndeosebi influența noii logici promovate de Lupasco în geneza unui nou stil de teatru, al absurdului. Dat fiind că „vechea logică a exclus sentimentele” pentru că sentimentele noastre sunt unice, discontinue și nu se supun gândirii noastre, nu pot fi raționalizate, vechea logică nu poate fi considerată un „mijloc de aprehensiune” a experienței și a tragediei implicate de contradicțiile vieții noastre. Însă, spre deosebire de vechea logică, Lupasco ne propune o „logică existențială, o logică plină de «contradicții creative»”, o logică care poate capta „caracterul tragic” al experienței umane. Prin urmare, nu putem să nu remarcăm că logica lui Lupasco „ne oferă cheia a ceea ce face Ionesco în teatru” și, practic, o cu totul altă cheie de explorare a realității noastre în ansamblu, prin intermediul terțului inclus (Nicolescu, 2010, p. 275-276).

DE CE ESTE REVOLUȚIONARĂ GÂNDIREA LUI STÉPHANE LUPASCO?

Stéphane Lupasco a dezvoltat o cu totul altă logică care *înglobează*, lărgiște logica clasică tradițională, care a dominat viziunea noastră asupra lumii de la Aristotel până în sec. XX. Logica clasică a identității și non-contradicției rămâne doar *un caz particular* al noii logici dinamice a

contradictoriului pe care ne-o propune Lupasco, la fel cum fizica clasică a fost înglobată în mecanica cuantică, sau geometria euclidiană în geometriile non-euclidiene.

Punctăm pe scurt, conform sugestiilor lui Mireille Chabal, diferențele dintre abordarea logicii clasice în raport cu noua abordare a logicii promovate de Lupasco. Mai întâi trebuie să subliniem faptul că *logica clasică* este o „știință a raționamentului coerent“, care se ocupă de propoziții, este o înlănțuire logică de propoziții care ne conduce la adevăr, cu condiția ca premisele să fie adevărate. Această logică se bazează pe trei principii: principiul identității (A este A), principiul non-contradicției (A nu este non- A), principiul terțului exclus (nu există un al treilea termen T care să fie totodată A și non- A). Dar, comentează Chabal, aceasta este o logică a „identității stricte“ care „excluce schimbarea“ și este în fond „intemporală“, „eternă“, „statică“. Gândește schimbarea doar ca analiză de stări succesive sau ca sinteză dialectică a unei succesiuni de momente contradictorii, excluzând simultaneitatea sau coexistența lor. Mai mult de atât, logica identității este logica ființei gânditoare care se confruntă cu o materie fizică „inertă sau inanimată“ și căreia îi surprinde doar această tendință spre identitate și omogenizare (Chabal, 2004).

Or, *noua logică a lui Lupasco* este o „logică dinamică“, este logica a tot ceea ce în realitate, sau în gândire, este supus devenirii, este logica dinamică a „devenirii“ lucrurilor, dar și a vivantului. Această logică nu se aplică doar propozițiilor ca și logica clasică, ci se aplică oricăror lucruri, cu condiția ca acestea să fie „dinamisme“. Lucrurile în general, fenomenele sau evenimentele dinamice, pot fi legate între ele prin operația de negație și nu numai propozițiile, cum se întâmplă în logica clasică. De la început Lupasco a sesizat că orice sistem în devenire, orice dinamism, nu doar al materiei inerte, ci și al materiei vii, implică de fapt un proces dual contradictoriu, un antagonism. Antagonismul, contradicția, sunt prezente în orice sistem dinamic, în devenire. Astfel se explică, de exemplu,

funcționarea atomului. Analizând fenomenele cuantice, fizica a descoperit aceste două tendințe opuse: *materializarea energiei* (atunci când fotonii se transformă în perechi de electroni pozitivi și negativi – caracterul corpuscular) și *dematerializarea energiei* (când sistemul format de electron și de anti-particula sa se anihilează pentru a da formă fotonilor – caracterul ondulatoriu). Sau, altfel spus, s-a remarcat faptul că *actualizarea* aspectului corpuscular antrenează *potențializarea* aspectului ondulatoriu, și invers. Aceste două „sistemogeneze” *materie-energie* sunt prezente în orice fenomen, ca și *tendințe opuse, contradictorii, antagonice*, fie spre excluziune, diferențiere, eterogenizare, discontinuitate (caracteristice materiei), fie spre incluziune, identificare, omogenizare, continuitate (caracteristice energiei).

Lupasco pleacă de la aceste descoperiri ale fizicii secolului XX care au revizuit ideea tradițională de „materie” echivalând-o cu „energie” și, prin urmare, ne propune la rândul său o „logică a energiei” care se confruntă de fapt cu aceste tendințe antagonice spre doi poli contradictorii: spre identic sau diferit, continuu sau discontinuu, atracție sau respingere, unitate sau diversitate, omogenizare sau eterogenizare. Astfel, orice „element”, sau mai bine zis „eveniment” (pentru că vorbim de fapt de noțiuni dinamice, nu statice), comportă „anti-elementul” sau „anti-evenimentul” său logic. Dar, spre deosebire de logica clasică a identității care percepe astfel de forțe antagonice ca fiind opuse, separate, izolate, statice, Lupasco ne explică că trebuie să remarcăm că, de fapt, *un același eveniment prezintă în mod inerent și simultan aceste două dinamici contradictorii*. Și această contradicție rămâne pentru totdeauna ireductibilă, chiar dacă procesul e orientat spre unul din poli contradicției. Conflictul antagonic este prezent și în fond ireductibil și „opune rezistență oricărui regim omnipotent al logicii identității și matematicilor dominate de ea” (Chabal, 2004).

Vedem prin urmare cum această „logică a contradictoriului” este „dinamică”, dat fiind că un eveniment care încorporează contradicția

antagonică, *fie se actualizează, fie se potențializează* spre unul din poli contradicției, fără să ajungă însă la o actualizare riguroasă absolută, sau o potențializare riguroasă absolută, pentru că contradicția îi rămâne inherentă și ireductibilă. Lupasco analizează desigur *relațiile de incertitudine* descoperite de Heisenberg, dar pune accentul nu pe indeterminare, ci ne atrage atenția asupra unui *altfel de determinism* conform căruia actualizarea implică potențializarea și invers, fără să fie posibilă cantonarea doar pe unul din poli. Astfel, explică el, legile sunt inerente fenomenelor care de fapt le actualizează, pentru că ceea ce este potențial este deja „programat” în ceea ce se actualizează: „legea nu este o regulă impusă faptelor, o lege dominând în generalitatea sa, deasupra lor, în ceva sferă imaterială a unei entități pe care o numim rațiune sau ordine a universului, ci o potențialitate a acestor fapte, înscrisă în însăși aceste fapte (...). Faptele nu se supun legii; faptele sunt cele care implică legea, ca și potențialitatea lor”. Rezultatele acestei implicații sunt asumate azi, de exemplu în biologie, prin dezvoltarea ideii de teleonomie, promovate de Lupasco, conform căreia „rezultatul este atins în virtutea execuției unui program” (Chabal, 2004).

Lupasco a dezvoltat și *principiul de complementaritate* prin care Nils Bohr explica aspectul contradictoriu al realității, dar introducând o idee suplimentară absolut inedită: *terțul inclus*. Cei doi poli antagonici sunt complementari, pentru că actualizarea unui termen conduce la potențializarea termenului antagonist, sau invers, însă niciodată nu conduce la aneantizarea unuia din termeni, căci actualizarea și potențializarea nu sunt niciodată absolute. Între acești poli complementari „rămâne totdeauna un quantum de contradictoriu”, o stare de „contradicție maximală”, numită de Lupasco „starea T” sau „terțul inclus”. Energiile antagonice se actualizează și se potențializează simultan, dar nu se stabilizează într-o sinteză, ci întrețin o stare de „contradicție paroxistică” în interiorul sistemului. Această „contradicție maximală” nu reprezintă doar un moment de încrucișare a actualizărilor

și potențializărilor antagoniste, ci constituie o sistematizare de materie-energie pe care putem chiar să o numim o *a treia materie*, o *materie cuantică*, *microfizică* care, în viziunea lui Lupasco, constituie chiar o materie sursă în raport cu *materia macrofizică* și *materia biologică*.

Între cei doi poli guvernați fie de procesul de omogenizare specific lumii fizice, fie de procesul de eterogenizare specific lumii biologice, care ajung la conflictul extrem dintre actualizarea și potențializarea termenilor, se poate observa acest *al treilea loc median*, *de echilibru*, o *a treia materie sau a treia formă expresivă a energiei*, care se concretizează pentru Lupasco prin „lumea cuantică a microfizicii” și „neuropsihismul ființei omenești”. A treia materie, care corespunde lumii microfizice și neuropsihice, e considerată de Lupasco o „materie-sursă”, „materie-mamă”, „un creuzet fenomenal cuantic” de unde emerg cele două lumi divergente, macrofizică și biologică. Astfel observăm că, pentru Lupasco, lumea nu este decât „expresia diversificată a unei energetici” (Nicolescu, 2010, p. 118). Iar această a treia materializare a energiei, diferită de cele implicate dialectic, lumea macrofizică și lumea biologică, ilustrează starea maximă de echilibru dinamic, care ne revelă o ordine complexă a lumii, inaccesibilă logicii clasice.

Dacă logica clasică bivalentă se bazează pe terțul exclus și astfel ne prezintă lumea ca fiind divizată în dualități fundamentale stabile (subiect/obiect, intern/extern, actualitate/potențialitate, continuitate/discontinuitate, afirmație/negație), logica terțului inclus este logica schimbării care se naște pe terenul median generat de opoziția acestor dualități, în punctul de contradicție maximal, *starea T* de la mijlocul semi-actualizării și semi-potențializării și astfel ne prezintă procesele dinamice (care trec de la potențialitate la actualitate, și invers) și nu structurile stabile înghețate. În timp ce fizica clasică este axată pe noțiunea de *obiect* și descrie fenomene și procese obiective, fizica cuantică este axată pe dinamismul *energiei*, înlocuiește noțiunea de *obiect* cu cea de *eveniment*, *relație*, *interconexiune* și descrie mai degrabă posibilitatea și probabilitatea

producerii acestora. De fapt, după cum observă și Jean-Louis Revardel, avem de-a face cu o *interacțiune dinamică* între *processe dinamice*. Astfel termenii opoziției nu mai sunt „stări fixe, neclintite” ca în logica clasică, ci *processe dinamice*; nu avem de-a face cu elemente omogene sau eterogene, ci cu *processe de omogenează și eterogenează*; termenii nu sunt actuali sau potențiali, ci cu *anumite grade de actualizare sau potențializare* (Nicolescu, 2010, p. 118).

Însă, dat fiind că potențializarea unui termen provoacă actualizarea celui alt termen, și invers, cei doi termeni nu mai pot fi văzuți ca „independenți” și în „excluziune”. Consecința majoră pe care trebuie astfel să o evidențiem este următoarea „nici un fapt nu se realizează singur în univers. Un eveniment se realizează perturbând ceea ce îl înconjoară (...)” (Nicolescu, 2010, p. 119). Antagonismul energetic ne relevă faptul că orice sistem implică existența unui sistem antagonist, astfel încât noi nu putem decât să remarcăm că avem de-a face cu lanțuri de sisteme antagoniste care ne conduc la viziunea unei unități dinamice a lumii, la o viziune a „unității lumii”, a „non-separabilității” lumii, dată de înlănțuirea nedefinită a contradicțiilor. Caracteristica extrem de importantă a acestor procese o reprezintă „non-separabilitatea” elementelor aflate în relație contradictorie continuă. Pentru logica lupasciană sunt importante relațiile, procesele, operatorii care leagă elementele non-separabile și care constituie astfel serii de serii de actualizări și potențializări, o arborescență de lanțuri de implicații fără sfârșit stabilizabil. Nu există elemente, evenimente separabile și independente, pentru că toate sunt prinse în raporturi de legătură sau ruptură cu alte elemente sau evenimente și astfel avem de-a face doar cu înlănțuiri de sisteme de sisteme, fără să le putem reduce la un element sau sistem unic, simplu, primar, separabil.

Logica clasică are în vedere doar relațiile logice dintre propoziții pentru a determina adevărul sau falsitatea propozițiilor, însă nu se aplică entităților concrete care nu sunt de ordinul propozițiilor. Putem

determina adevărul sau falsitatea propozițiilor, dar nu și dacă au valoare ontologică. Sau, după cum ne explică J. E. Brenner, raționamentul deductiv al logicii clasice a fost deconectat de experiența obișnuită sau de procesele de inferență științifică și sursa problemelor o reprezintă tocmai această „ruptură” dintre entitățile reale și, pe de altă parte, propozițiile referitoare la realitate pe care le are în vedere logica clasică. Or, Lupasco ne propune un alt fel de „a face logică”, „într-un mod extrem de radical”, dat fiind că principiul logic al contradicției are consecințe ontologice: „nimic nu există independent de altceva”, nici entitățile, nici procesele „nu sunt absolut separate”, „nu sunt niciodată total separate sau separabile” (Nicolescu, 2010, p. 226-228).

Logica clasică nu putea înțelege noile fenomene cuantice descoperite decât în cupluri contradictorii reciproc exclusive, A și non-A: undă și corpuscul, continuitate și discontinuitate, separabilitate și non-separabilitate, dat fiind că această logică este fondată pe axioma *terțului exclus* (nu există un al treilea termen T care să fie în același timp A și non-A). În acest context, noua logică a lui Lupasco a fost primită cu o „teamă instinctivă”, deoarece părea că acceptarea principiului *terțului inclus* (există un al treilea termen T care este în același timp A și non-A) părea că pune sub semnul îndoielii principiul identității și prin urmare chiar propria noastră identitate. Însă terțul inclus ne conduce de fapt la o nouă viziune asupra lumii, preluată din lumea cuantică. Fizica cuantică ne-a făcut să descoperim că noi trăim de fapt „într-o lume de interconexiuni ireductibile” de așa manieră că orice experiență a noastră asupra realității afectează de fapt realitatea și ne dezvăluie aspectele contradictorii care nu pot fi înțelese prin *logica terțului exclus*, fondată pe postulatul „sau aceasta, sau cealaltă”, ci doar asumând o cu totul altă logică, a *terțului inclus*, fondată pe postulatul „și aceasta, și cealaltă”, sau mai degrabă „nici aceasta, nici cealaltă”.

Logicile cuantice, care au apărut deja prin anii '30, au încercat să rezolve paradoxurile fizicii cuantice schimbând axioma a doua a logicii clasice, respectiv introducând non-contradicția cu mai multe valori de

adevăr, în locul cuplului A și non-A, dar chiar și aceste logici multivalente, nu s-au gândit să modifice și a treia axiomă a terțului exclus. Și, comentează Basarab Nicolescu, trebuie să recunoaștem că, de fapt, „a fost meritul istoric al lui Lupasco de a fi afirmat că logica terțului inclus este o logică adevărată, formalizabilă și non-contradictorie. Lupasco a avut dreptate prea devreme” (Nicolescu 2009, p. 26).

Dar, pe de altă parte, ne explică Nicolescu, „terțul inclus e cel care a declanșat o serie întreagă de neînțelegeri fără sfârșit și a anume ostilitate, mergând de la tăcerea stingherită până la excluderea deliberată a lui Lupasco din lumea academică și dicționare (...) confuzia majoră privitoare la opera lupasciană: logica lui Lupasco ar viola principiul contradicției” (Nicolescu 2009, p. 58-59); „deoarece edificiul științei este fondat pe principiul non-contradicției, oamenii de știință au oroare față de termenul «contradicție»” (Nicolescu, 2010, p. 19). Logica lupasciană susține într-adevăr ireductibilitatea contradicției, dar pe lângă *principiul contradicției* (două elemente contradictorii există în același timp în starea actuală sau potențială, reciproc și alternativ, fără ca unul sau celălalt să dispară complet) regăsim și *principiul terțului inclus unificator*, al stării mediane T, a contradicției maxime dintre actualizare și potențializare, care soluționează contradicția. Elementele aflate în relație de contradicție sunt non-separabile și, astfel, ne relevă în fond unitatea lor profundă. Logica lupasciană, a terțului inclus, este o logică ternară în care cei trei termeni (A, non-A și T) coexistă în același moment și ne oferă astfel o viziune fundamentală asupra *unității și a non-separabilității lumii*.

Principiul contradicției nu respinge, ci lărgeste aria de valabilitate a principiului non-contradicției din logica clasică, așa cum fizica cuantică lărgeste domeniul de valabilitate a fizicii clasice. Astfel se „împrăștie o altă confuzie”, pentru că logica lui Lupasco după cum insistă Nicolescu, la rândul său „nu respinge logica clasică, ci o înglobează” (Nicolescu 2009, p. 62). Pentru Lupasco lumea nu mai e guvernată de *logica clasică, a identității, a non-contradicției și a terțului exclus*, ci de această *logică dinamică*

a contradictoriului și a terțului inclus. Logica identității este înglobată de Lupasco ca și un caz particular în cadrul logicii generale a contradictoriului.

INFLUENȚELE GÂNDIRII LUI LUPASCO ÎN DIVERSE DOMENII

Edgar Morin este unul din cercetătorii care recunoaște influența pe care a avut-o Lupasco asupra sa, îndeosebi concepția sa fundamentală asupra contradicției și antagonismului lumii. Edgar Morin ne sugerează să acordăm credit logicii lupasciene dat fiind că ne este necesară în abordarea problemelor profunde și complexe ale vieții noastre, în care logica clasică nu poate să funcționeze, pentru că nu tolerează contradicția și terțul inclus. Logica clasică are un domeniu restrâns de valabilitate „este valabilă segmentar, în segmentele discursului”, pentru a verifica doar această „înlănțuire a discursului”, doar pentru o „gândire fragmentară” și „prohibitivă” care stabilește interdicții valabile fragmentar, dar insistă Edgar Morin, nu este adecvată pentru rezolvarea problemelor profunde și de ansamblu ale vieții noastre (Nicolescu, 2009, p. 224-225). Dacă noi decupăm viața și cunoașterea noastră în bucățele, în discipline separate, atunci nu mai putem sesiza contradicțiile, dat fiind că acestea apar doar atunci când luăm în considerare ansamblul problemelor fundamentale, complexe, globale. Or, noi am pierdut aptitudinea de a globaliza, de a lega cunoștințele, de a le contextualiza, de a le situa în contextul lor sau într-un ansamblu global.

De exemplu, atunci când ne confruntăm cu probleme complexe din domeniul social, nu putem să nu remarcăm după cum comentează și Nicolescu, efectele terifiante ale vechii logici: „Totuși, în plan social, logica terțului exclus acționează ca o veritabilă logică de excluziune: binele sau răul, dreapta sau stânga, femeile sau bărbații, bogații sau săracii, albi sau negrii. Ar fi revelator să întreprindem o analiză a xenofobiei, a rasismului, a antisemitismului sau a naționalismului în lumina logicii terțului exclus. Astăzi trăim în plină deșănțare pornografică a gândirii

binare. Logica binară a adevărului absolut și a falsității absolute acționează cu o impudoare ce te lasă fără grai. «Lupta Binelui împotriva Răului», «Dumnezeu este cu noi!» (...)» (Nicolescu 2009, p. 24). Așadar, trebuie să fim conștienți de faptul că, în situații complexe, precum domeniul social sau politic, logica terțului exclus nu este adecvată. Noi trăim în paradigma gândirii analitice sau separatoare, or, aceasta ar trebui completată, conform lui Edgar Morin, cu paradigma gândirii complexe care releagă cunoștințele fără a nega opozițiile și contradicțiile, ținând cont de principiul promovării unității în diversitate și a diversității în unitate. Prin urmare, concluzionează Nicolescu, „mesajul fundamental al tuturor gânditorilor care înfruntă contradicțiile – și în mod singular cea a lui Lupasco – este un apel la dezvoltarea necesară a cunoașterii transdisciplinare și a gândirii complexe, adică a unei cunoașteri capabile să lege elementele separate. Dacă nu îndeplinim această exigență, ceea ce este mai profund și mai misterios rămâne invizibil” (Nicolescu 2010, p. 112).

Logica binară a identității și non-contradicției a dominat societatea noastră care a funcționat pe distincțiile antagonice adevărat și fals în plan științific, bine și rău în plan moral, mântuire și pedeapsă în plan religios, totalitarisme în plan politic etc. Dar, decât să separăm și să înaintăm pe astfel de distincții tranșante, mult mai prolific ar fi ca noi să ne asumăm tensiunea antagonismului, dinamica stării terțului inclus între stările antagonice și să o trăim în mod creator. În loc să evităm contradicțiile, e recomandabil să încercăm să înțelegem îmbinarea antagonismul lor în propria noastră viață, așa cum se desfășoară ea, bunăoară între conștient și inconștient, cunoaștere și non-cunoaștere, bine-rău ș.a. Asumarea acestui tărâm comun al implicării terțului inclus ne-ar putea conduce la „descoperiri surprinzătoare atât în plan spiritual, cât și în plan educativ”, „în domeniul artei, al religiei, al iubirii sau al misticii” (Nicolescu 2010, p. 40-41). De exemplu, în plan educativ, ne sugerează Jean-Francois Malherbe, ar fi benefic să păstrăm echilibrul între aceste două dinamici, tendința spre identitate, asemănător, omogen

și respectiv tendința spre diferență, neasemănător, eterogen, fără să eliminăm conflictul lor, ci dimpotrivă să îl asumăm și să îl trăim în mod creator, pentru că constituie în fond trama vieții noastre, atât pe plan personal, cât și interpersonal. Ne-am putea asuma astfel o cu totul altă viziune educativă.

Deosebit de importante sunt însă și consecințele etice ale logicii lupasciene, pentru că și în etica pe care ne-o propune Lupasco regăsim aceeași idee pregnantă, „ideea lipsei de separație totală și existența relației dinamice între procesele interne și externe“, astfel încât persoanele nu mai pot fi considerate în întregime indivizi, fiecare este și „celălalt“, în același sens în care spunea și Martin Buber, „eu sunt tu“. Persoanele nu mai pot fi izolate etic, moral, psihologic, pentru că în propriul nostru interes este înscris binele celuilalt, acțiunea morală în vederea binelui comun, grija față de mediul nostru înconjurător etc. Totul se întâmplă ca și cum, comentează J. E. Brenner, „fiecare, oriunde s-ar afla, împărtășește parțial mentalitatea celuilalt, într-un fel de «rețea cognitivă»“ (Nicolescu 2010, p. 238). Lupasco pune astfel bazele unei etici și responsabilități umane interconectate.

Prin urmare trebuie să admitem că principiul terțului inclus îl regăsim în diverse domenii de studiu, nu numai în logică și fizică, ci și în ontologie și etică, în științele cognitive sau în etica informației, în artă sau în societate, în educație sau religie, ș.a. Edgar Morin ne atrage atenția asupra originalității unei astfel de gândiri: „Dacă teoria lui Stéphane Lupasco este în întregime fundamentată pe logica contradicției, una din cele mai vechi cuceriri a istoriei ideilor, originalitatea sa ține de crearea unui instrument transdisciplinar care permite explorarea paralelă a științelor naturii și a științelor umaniste și o punere reciprocă în lumină a filosofiei, fizicii cuantice, psihanalizei, artei și dimensiunii spirituale a ființei“ (Nicolescu 2010, p. 111). Astfel, putem să remarcăm că terțul inclus poate fi util în evaluarea comportamentelor umane individuale sau sociale, în geopolitica lumii contemporane care ne oferă exemple de terț

inclus, sau în explorarea noului spațiu informatic care s-a rupt total de lumea noastră macrofizică și nu mai este guvernat de logica clasică, de cauzalitatea și continuitatea lineară. Implicațiile terțului inclus sunt remarcabile nu numai în domeniul fizicii cuantice, sau al reacțiilor chimice, ci pur și simplu în propria noastră viață, sau în conștiința noastră, pentru că de fapt ne explică Joseph E. Brenner, viața „este terțul inclus prin excelență”, dat fiind că se dezvoltă din potențializări ale substraturilor anorganice și organice simple. Iar o operă de artă, ca rezultat al contradicțiilor pe care le caută continuu artistul, este de asemenea un exemplu de incluziune a terțului” (Nicolescu 2010, p. 240). În toate domeniile se poate remarca faptul că elemente aflate în opoziție dinamică, pe cale de actualizare și potențializare mutuală, creează un terț, o stare mediană căreia trebuie să-i acordăm atenție. Suntem conduși așadar spre concluzia că logica dinamică a contradictoriului ne descoperă terenul median *al unui al treilea termen inclus între contradictorii, terțul inclus care este totodată și acesta și celălalt, nici acesta, nici celălalt*, și pe care îl regăsim atât în lumea microfizicii cât și în sistemele biologice vii, în fenomenele cognitive sau în conflictele sociale, în fenomenele cultural-artistice sau în viața noastră de zi cu zi.

Logica terțul inclus își dovedește adecvarea și în abordarea discursului teologic, care necesită o cu totul altfel de logică decât logica non-contradicției. Tradiția teologiei apofatice ne-a condus deja în pragul misterului unde conceptele logicii noastre nu au acces, pentru că s-a spus în tradiția apofatică, Dumnezeu este altfel și dincolo de tot ceea ce noi putem concepe și exprima cu privire la el. Dumnezeu transcende orice diferențe contrarii, orice afirmație și orice negație. Dumnezeu este non-altul, non-alteritatea fondatoare care precedă, este anterior, dincolo de identitate și diferență, unu și multiplu, același și altul. În pragul uniunii mistice noi ajungem să experimentăm „coincidența contrariilor”, iar terțul inclus ascuns ar putea așadar să-l reprezinte pe Dumnezeu dincolo de conflictul acestor antagonisme, ne explică Thierry Magnin, într-o

modalitate similară celei sugerate de Nicolaus Cusanus sau Sf. Anselm. Credința ne conduce în pragul misterului, al uniunii mistice a contrariilor, de așa manieră că putem spune ca și Sf. Anselm că „credința ar fi acea gândire care, atunci când funcționează, gândește mai mult decât ceea ce poate ea gândi”. Această experiență apofatică este o experiență similară celei pe care o trăiește și un artist prins în actul propriei sale creații, care îi scapă și îl transcende: „are legătură cu experiența pe care o descrie Matisse când spune că, atunci când artistul a produs ceva bun, involuntar el este depășit și nu se mai înțelege pe sine. Ca și cum gândirea artistului ar împărți cu credința același exces al gândirii înseși” (Nicolescu 2010, p. 80).

Viziunea terțului inclus este apropiată însă nu numai de teologiile mistice apofatice, ci și de filosofii mistice din Orient, precum taoismul și budismul, dat fiind că pentru misticile orientale „fenomenele sunt întretesute într-o rețea indisociabilă de interconexiuni” (Nicolescu 2010, p. 97). Astfel, după cum remarcă Edgar Morin, taoismul prezintă fiecare aspect al lumii și gândirii ca fiind rezultatul interdependenței energiilor contradictorii complementare Yang și Yin, în actualizarea și potențializarea lor reciprocă. Echilibrul atins în reuniunea procesului de diferențiere, într-un fel de „axă sacră”, nu poate să nu ne sugereze similitudinea cu echilibrul terțului inclus. Energia primordială Tao, polarizată în energie Yang și Yin, creează o a treia stare de echilibru și opoziție maximală, întocmai celei de-a treia stări a terțului inclus, ca stare de uniune, dincolo și de fuziune, și de separație. Toate aceste abordări, de la fizica cuantică până la filosofii orientale, ne propun o altă viziune asupra lumii, o viziune deschisă și unificată, care renunță la reprezentarea clasică a separării duale a lumii în subiect și obiect, materie și spirit, univers și conștiință ș.a. Subiectul uman este implicat în rezultatele experimentărilor sale, conștiința observatorului uman este implicată în împletirea de interconexiuni care constituie universul, astfel încât ni se oferă o viziune participativă a omului și a universului, omul

legat de natură și de lume, prins în țesătura unei rețele indisolubile de relații universale indefinite (Nicolescu 2010, p. 100-101).

LUPASCO, PRECURSOR AL TRANSDISCIPLINARITĂȚII

Basarab Nicolescu este cel care a atras atenția asupra descoperirilor lui Lupasco și a încercat să-l facă cunoscut în mediul academic și publicului larg. Nicolescu a colaborat cu Lupasco și i-a continuat cercetările, preluând logica lupasciană și metodologia terțului inclus pentru a promova noul concept al transdisciplinarității. Transdisciplinaritatea ne este propusă ca un „transconcept” care ne invită să traversăm „prin”, „între” și „dincolo” de categorizarea cunoașterii în discipline de studiu, pentru a asigura dialogul între diferite discipline pe un teren comun acestor discipline, pentru a promova un sistem de cunoaștere fără granițe stabile între discipline și a ne oferi astfel o viziune integratoare asupra culturii și cunoașterii. Nicolescu susține că logica lui Lupasco stă la baza cercetărilor transdisciplinare, Lupasco fiind unul din membrii fondatori ai CIRET și „unul din marii precursori ai transdisciplinarității” (Nicolescu, 2009, p. 76). Prin urmare putem considera, după cum ne explică Nicolescu, că logica lui Lupasco, principiul nivelurilor de realitate impus de Basarab Nicolescu și ideea complexității promovate de Edgar Morin, sunt cei trei piloni ai metodologiei transdisciplinarității, așa cum a fost formulată de Basarab Nicolescu, după anul 1982 când a introdus principiul nivelurilor de realitate.

B. Nicolescu a dezvoltat logica lui Lupasco, a preluat principiul lupascian al terțului inclus, dar a mai introdus un nou principiu, al nivelurilor de realitate. Conform lui Nicolescu noi avem de-a face cu mai multe niveluri de realitate. Bunăoară, ne explică el, în sistemele naturale, putem distinge trei sau chiar patru niveluri de realitate diferite: macrofizic, microfizic, ciber-spațiu-timpul și eventual cel al supercorzilor. În fiecare nivel, un ansamblu de sisteme ascultă de aceleași legi generale, cu totul diferite de cele ale altor nivele. De exemplu, lumea

cuantică este supusă legilor cuantice care sunt radical diferite de legile lumii macrofizice. Între nivelurile de realitate există o ruptură profundă a legilor și conceptelor generale ale fiecărui nivel. Însă cercetarea transdisciplinară este preocupată tocmai de ceea ce depășește granițele nivelurilor de realitate, ceea ce scapă și transgresează „dincolo” și „deasupra” cercetărilor disciplinare preocupate doar de fragmente ale unui singur nivel de realitate. Abordarea transdisciplinară este interesată de „dinamica” simultană a acestor niveluri de realitate în ansamblul lor complex.

Dacă cunoașterea noastră se cantonează într-un singur nivel de realitate, noi nu putem să remarcăm decât lupta dintre elemente contradictorii, separate, A și non-A. Însă, observă Nicolescu, este posibil ca la un alt nivel de realitate, ceea ce ni s-a părut ca fiind contradictoriu și separat, să ni se releve de fapt ca fiind unit și non-contradictoriu. Este posibil ca la un alt nivel de realitate, elementele contradictorii A și non-A să fie unificate într-un al treilea termen, o a treia stare, *terțul inclus*, care poate fi în același timp și A și non-A (ca în exemplul celebru al fizicii cuantice, al particulei elementare, care este *și undă și corpuscul*, sau *nici undă, nici corpuscul*). Prin intermediul *terțului inclus* se poate realiza saltul discontinuu între nivelurile de realitate și astfel se poate contura *noua logică trans-categorială*. Iar acest proces poate continua la infinit în structura deschisă, gödeliană, a ansamblului nivelurilor de realitate, pentru că, conform postulatelor cunoașterii transdisciplinare, *trecerea* de la un nivel la altul al realității se face prin *logica terțului inclus*, într-o *structură de ansamblu complexă* a nivelurilor de realitate, în care fiecare nivel este ceea ce este, doar pentru că toate nivelurile co-există în același timp.

Dar, explică Nicolescu, dacă realitatea este constituită din nivele de realitate care sunt accesibile cunoașterii noastre și totodată „rezistă” cunoașterii noastre, rezistă tuturor experiențelor, reprezentărilor, imaginilor, descrierilor, formalizărilor noastre, detectăm însă și o „zonă de non-rezistență”, de „transparență absolută” față de toate experiențele

noastre, înspre care se prelungește, se deschide ansamblul nivelurilor noastre de realitate. Și această zonă de transparență, pentru Nicolescu, joacă rolul *terțului ascuns*. Respectiv, ne explică el, *terțul inclus* și *terțul ascuns* marchează în abordarea transdisciplinară a realității tocmai transgresia dualităților, a cuplurilor binare contradictorii, fie acestea cele situate pe un același nivel de realitate (contradictoriile A și non-A care constituie *terțul inclus logic*), sau cele din zona de „transparență” care transcende toate aceste niveluri, dar înspre care se deschid toate aceste niveluri (subiectul transdisciplinar și obiectul transdisciplinar care ne relevă *terțul ascuns alogic*). Pentru Nicolescu această ultimă zonă de non-rezistență și transparență absolută corespunde *sacrului*, experienței noastre a sacrului și sentimentului pe care ni-l declanșează o astfel de experiență. Sacrul este ceea ce rămâne ascuns pentru totdeauna, dincolo de orice, inaccesibil cunoașterii și reprezentărilor noastre, abisul în care se afundă cunoașterea noastră. Această zonă a sacrului nu se supune raționalizărilor noastre, dar este complementară cunoașterii noastre, invadează toate nivelurile de realitate și ne conferă astfel un sentiment al legăturii dintre acestea. Pentru că, spune Nicolescu, „sacrul este ceea ce unește”, este o experiență de conectare a persoanei umane la o realitate ultimă, absolută. Iar abordarea transdisciplinară caută tocmai această încercare de conectare a persoanei sau a comunităților umane la dimensiunea de sacralitate a vieții noastre, caută tocmai această „punte” de legătură între diversele niveluri ale realității, accesibile cunoașterii noastre și zona inaccesibilă a sacrului. Nicolescu susține că această experiență a sacralității lumii poate fi terenul comun pentru întâlnirea transdisciplinară dintre diversele cercetări, fie ele științifice, artistice sau religioase, terenul pe care pot lua naștere viziuni integratoare asupra lumii. Pentru că zona complementară și ireductibilă a sacrului pătrunde și invadează în toate nivelurile realității și astfel ne poate oferi noi perspective, complexe, asupra vieții sociale, culturii, religiei, artei și educației. Ni se propune astfel să explorăm din perspective integratoare,

transdisciplinare, de pe granițe mobile și fiabile, întâlnirile dintre diversele domenii, știință, artă, cultură, educație, religie, etică etc. Toate aceste diverse cercetări se pot întâlni transdisciplinar în această experiență a sacralității lumii. Și putem observa de altfel, după cum ne atrage atenția Nicolescu, că „artiștii, poeții, oamenii de știință și misticii din toate timpurile” au fost interesați în fond de prezența în lume a acestui terț ascuns unificator (Nicolescu 2009, p. 94).

Basarab Nicolescu a formulat axiomele și metodologia transdisciplinarității urmărind un obiectiv major, dialogul și reconcilierea științelor exacte cu științele umaniste, cu artele, literatura, poezia, experiențele spirituale, religioase sau morale ș.a. Viziunea transdisciplinară ne propune să înlocuim vechea viziune asupra lumii, axată pe un singur nivel de realitate (cel macroscopic, al lumii tridimensionale), cu viziunea unei realități multidimensionale, structurată pe mai multe niveluri de realitate. Ne propune astfel soluția educației transdisciplinare care nu se mai cantonează în cunoașterea disciplinară restrânsă la fragmente ale unui nivel de realitate, ci dimpotrivă încearcă să releve relațiile subtile și complementare, „izomorfe”, din evoluția științelor, artei, culturii, spiritualității, religiei ș.a. Transdisciplinaritatea se axează pe studiul „izomorfismelor” dintre diferite domenii ale cunoașterii, urmărește fluxul comun de informații care circulă în toate aceste domenii și care poate permite dialogul veritabil dintre specialiștii acestor domenii.

Basarab Nicolescu ne propune abordarea transdisciplinară ca soluție educativă pentru a depăși problema dramatică, remarcată de Charles Percy Snow în 1959, conform căreia noi trăim moștenirea rupturii dintre două culturi, cultura științifică și cultura umanistă. Chiar dacă, pe de o parte, observă Nicolescu, în epoca noastră sunt tot mai vizibile semnele comunicării dintre cele două culturi, îndeosebi în dialogul deschis între știința și arta secolului XX care poate fi văzut ca „axă fondatoare a dialogului între cultura științifică și cultura umanistă”, pe de altă parte nu putem să nu fim îngrijorați de faptul că prăpastia dintre

aceste culturi s-a adâncit în dezechilibrul dintre două culturi postmoderne: cultura tehnostiințifică a „fagocitat” cultura umanistă. Există însă șansa, ne atrage atenția Nicolescu, ca o nouă „cultură spirituală”, „o constelație a unei mari heterogeneități de culturi, de religii și de comunități spirituale”, care împărtășește credința în dubla natură a ființei umane, nu doar biologică și psihică, ci și transcendentă, să ne conducă la o „fundație metodologică” pentru deschiderea dialogului dintre cele două culturi, științifică și umanistă (Nicolescu, 2011, p. 90).

Nicolescu speră chiar într-o renaștere spirituală a ființei umane care își transfigurează viața ținând cont de revelația sacrului în propria sa viață, care recunoaște dimensiunea de sacralitate a vieții și își trăiește viața în simbioză cu această dimensiune sacră. Prin recuperarea acestei dimensiuni a sacralității vieții noastre poate deveni posibil dialogul transdisciplinar al tuturor disciplinelor și se poate contura un nou umanism axat pe dimensiuni transcendente care conferă un cu totul al sens existenței ființei umane.

Dar, din păcate, spune Nicolescu, noi încă mai trăim într-o viziune neadecvată asupra lumii. Științele umaniste au rămas în umbră în fața succesului tehnostiințific și au „imitat” modelul științelor exacte, încercând să se apropie de criteriile acestuia: obiectivitatea ca și criteriu suprem al adevărului, neutralitatea, eficiența, utilitatea, progresul ș.a. Știința modernă s-a fondat pe vechea viziune asupra lumii, a separării totale și a independenței subiectului cunoscător față de realitatea pe care încearcă să o observe cât mai obiectiv. Pe acest fundament s-au susținut și postulatele simplității și progresului, ideile de continuitate, cauzalitate, determinism, care au construit în cele din urmă o viziune modernă, universală, asupra lumii. Dar, în secolul nostru s-a născut o altă viziune, viziunea cuantică asupra lumii care a pus sub semnul întrebării fundamentele vechii viziuni. Fizica cuantică a descoperit că obiectul

observat și subiectul care-l observă sunt de fapt inseparabili, că omul nu este independent de realitate, ci parte integrantă care perturbă acest real cu care interacționează, astfel încât s-a înțeles faptul că „orice măsurătoare este atinsă de o indeterminare ireductibilă” și că „incertitudinea apare ca fiind coextensivă cunoașterii pe care o avem despre real” (Magnin, p. 30). Am descoperit o altă textură a realității în care noi suntem martorii altor fenomene, precum complementaritatea și non-separabilitatea lumii, incompletitudinea, relativitatea și complexitatea lumii. A trebuit să acceptăm mai degrabă, după cum ne explică Nicolescu că, de fapt, „suntem parte din aceasta Realitate, care se modifică datorită gândurilor, sentimentelor, acțiunilor noastre. Aceasta înseamnă că suntem pe deplin responsabili de ceea ce este Realitatea. Realitatea nu este ceva exterior sau interior nouă: ea este în același timp exterioară și interioară” (Nicolescu 2009, p. 233); prin urmare, adaugă el, „cunoașterea nu este nici exterioară, nici interioară: ea este *în același timp* exterioară și interioară”, iar „trăirea și experiența de sine au tot atâta valoare cognitivă ca și cunoașterea științifică” (Nicolescu, 2009, p. 92).

Vechea viziune fragmentară asupra lumii a condus la specializarea disciplinelor pe domenii de cunoaștere și la decuparea unor fragmente de realitate în vederea studiului obiectiv. Dar astfel s-au pierdut viziunile de ansamblu asupra lumii, ne-am confruntat cu incomprehensiunea complexității lumii, cu absurdul și non-sensul vieții. Revoluțiile științifice au modificat însă radical viziunea noastră asupra lumii, conceptele noastre fundamentale au devenit problematice și au trebuit să fie regândite, s-a impus un alt tip de logică și raționalitate, un alt tip de artă, abstractă, un alt tip de pictură, non-figurativă, un alt tip de muzică, a-tonală, un alt tip de teatru, al absurdului ș.a. Au fost depășite o grămadă de frontiere, practic toate frontierele s-au pus în mișcare, au devenit mobile, difuze, permeabile, indecidabile.

Important este însă faptul că noua orientare spre cercetarea transdisciplinară ne-a îndreptat spre un nou tip de educație care semnalează importanța dialogului dintre știință, cultură, artă, spiritualitate și necesitatea promovării atitudinilor trans-disciplinare, trans-culturale, trans-religioase, trans-politice, trans-naționale în societatea contemporană, pentru a reuși să trecem dincolo de granițele rigide și închise ale diferitelor domenii. Viziunea transdisciplinară refuză atât sistemele închise, aservirea gândirii în granițe înguste, dar și proiectele globalizante utopice. „Finalitatea sa, ni se explică în documentele CIRET, nu este unificarea tuturor ramurilor cunoașterii, scop care ar fi absurd și iluzoriu“, ci să ne propună „un loc privilegiat al întâlnirii între specialiștii din diferite științe și cei din alte domenii de activitate, în special artiștii, cei din industrie și specialiștii în educație“ (CIRET, 1987). Dat fiind că „deriva cea mai periculoasă astăzi este cea a gândirii unidimensionale, care reduce totul la un singur nivel de realitate“, Nicolescu ne atrage atenția asupra necesității abordării unei noi viziuni educative, multidimensionale, transdisciplinare: „nici un nivel de realitate nu constituie un loc privilegiat din care să putem înțelege toate celelalte niveluri de realitate. Acest principiu de relativitate este fondator al unei noi perspective asupra culturii, religiei, politicii, arte, educației, vieții sociale. Și când privirea noastră asupra lumii se schimbă, lumea se schimbă. Înțelegem că nici o cultură și nici o religie nu constituie locul privilegiat din care să putem judeca celelalte culturi și religii. Ființa umană în totalitatea ei deschisă este locul fără de loc al transculturalului și al transreligiosului, adică ceea ce traversează și depășește culturile și religiile“ (Nicolescu 2009, p. 122, 100).

BIBLIOGRAFIE

- CIRET (2015, noiembrie 7). Morin, Edgar, *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*, 7 novembre 2015, <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php>
- CIRET (2012, octombrie 20). *Le projet moral* (1987), http://ciret-transdisciplinarity.org/moral_project.php
- CIRET (2012, octombrie 20). *Science et tradition. Perspectives transdisciplinaires: ouverture vers le XXI-ème siècle*, Paris, UNESCO, 2-6 décembre 1991. http://ciret-transdisciplinarity.org/science_et_tradition.php#fr
- CIRET (2012, octombrie 20). *Le projet CIRET-UNESCO. Evolution transdisciplinaire de l'université*, http://ciret-transdisciplinarity.org/projet_ciret_unesco.php#fr
- Chabal, Mireille (2004). *Lupasco ou la puissance de la pensée, Études lupasciennes*, http://dominique.temple.free.fr/reciprocite.php?page=reciprocite_2&id_article=192
- Heisenberg, Werner (1977). *Pași peste granițe*, București: Editura politică.
- Lupasco, Stéphane (1982). *Logica dinamică a contradictoriului*, București: Editura politică.
- Magnin, Thierry (2007). *Între știință și religie*, Iași: Editura Junimea.
- Morin, Edgar (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO.
- Mustea, Anca Cristina (2010). *O abordare transdisciplinară a nevoii de sacru în societatea contemporană*, Teză de doctorat.
- Negreț-Dobridor, Ion (2008). *Teoria generală a curriculumului educațional*, Iași: Polirom.
- Nicolescu, Basarab (2009). *Ce este realitatea?*, Iași: Junimea.
- Nicolescu, Basarab (21 decembrie 2011). De l'interdisciplinarité à la transdisciplinarité: fondation méthodologique du dialogue entre les sciences humaines et les sciences exactes, *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 7 (no. 1), pp. 89–103, <https://doi.org/10.7202/1007083ar>
- Nicolescu, Basarab (1996). *La transdisciplinarité. Manifeste*, Paris: Editions du Rocher, <http://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf>
- Nicolescu, Basarab (2007). *Noi, particula și lumea*, Iași: Junimea.
- Nicolescu, Basarab (ed.) (2010). *La confluența a două culturi, Lupasco astăzi*. Lucrările Colocviului Internațional UNESCO, Paris, 24 martie 2010, București: Curtea Veche Publishing.
- Nicolescu, Basarab; Stavinschi, Magda (ed.) (2002). *Știință și religie. Antagonism sau complementaritate, XXI*, București: Eonul dogmatic.
- Nicolescu, Basarab; Stavinschi, Magda (ed.) (1, 2/2007; 3, 4/2008; 5/2009). *Transdisciplinarity in Science and Religion*, București: Editura Curtea Veche.

REPRIVIND PERSONALIZAREA PARCURSULUI EDUCAȚIONAL. CAZUL LUCIAN BLAGA

AUREL BUMBAȘ

*asistent universitar doctor
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane*

Rezumat

În cadrul articolului înregistrez și analizez evenimentele, acțiunile și înclinațiile elevului Lucian Blaga prin care s-a particularizat parcursul său educațional până la încheierea liceului. Elementele vizate participă la constituirea celor dintâi germeni ai personalității creatoare, iar efectele unora se dezvăluie în creațiile sale sau în comportamentele sale chiar și după decenii. Procesul analitic cercetează corelațiile între factorii asociați personalității elevului, contextul educațional și situațiile particulare generate la un moment dat, de asemenea studiază consecințele asupra dezvoltării personalității elevului. Relevanța analizei vine din faptul că, pe de o parte, aspectele prin care se particularizează parcursul educațional, în acest caz, au participat consistent la nașterea celei mai de seamă personalități creatoare de cultură din ultimul secol, din România, iar, pe de altă parte, multe din aspectele identificate pot fi cultivate în contextul educațional actual cu scopul de a susține elevarea unor viitori creatori de cultură și fortificarea voinței morale și creatoare.

Cuvinte-cheie: parcurs educațional, cultivarea personalității elevului, relația profesor-elev, filosofie, Lucian Blaga.

Abstract

A review of a personalized educational path. Lucian Blaga: a case study. This paper intended to indicate and analyze the events, the actions and the inclinations of Lucian Blaga that contributed to the development of a personalized educational path until he graduated high school. The elements

in question led to the appearance of the first germs of a creative personality and the effects of these are to be seen in his work or in his behaviour even after decades. The analytical process both investigates the correlations between factors associated with the pupil's personality, the educational context and the particular situations generated at one time and studies the consequences of the student's personality development. The relevance of the analysis comes from the fact that, on the one hand, aspects related to the educational path, in this case, have contributed, in a consistent manner, to the birth of the most prominent cultural and creative personality from Romania's last century. On the other hand, many of these aspects, that have been identified, can be used in the current educational context in order to support the elevation of future creators of culture and the strengthening of the moral and creative will.

Keywords: educational path, cultivation of student personality, teacher-student relationship, philosophy, Lucian Blaga.

Analizele și dezvoltările curriculare contemporane au ca idee directe nevoia individului de a se integra la nivel social și economic. De aceea privirea înțelegătoare a specialistului și întrebările sale esențiale se orientează către înțelegerea dinamicii mediului social și economic, ținta preocupărilor sale fiind identificarea cât mai exactă a cerințelor pe care le emit cele două medii în prezent și în viitor. Sub acest raport individul ce se supune unui asemenea curriculum ne apare ca fiind dependent de viitorul încă imprecis, din ce în ce mai greu de determinat, ne apare ca fiind o entitate pe cât posibil golită de măsura proprie istoriei umanului, dezesențializată, entitate care se adevărește ca posibilitate pusă la dispoziție, demnă de a fi livrată la momentul potrivit unei efectivități¹. Dar orientarea acestă spre aducerea în prezent a viitorului este cu atât mai încărcată de incertitudine cu cât modificarea socialului și necesitatea de a face față concurenței economice pe o piață globală se caracterizează printr-o viteză a schimbării din ce în ce mai mare, consacrată încă din anii 90 prin noțiunea de „turboschimbare”. În aceste condiții ceea ce ne orientează alegerea curriculumului ne face captivi unei incertitudini perpetue, ne grăbește către un mod de a fi ce nu mai poate

ține cu siguranță seama de trecut decât în măsura recuperării acestuia ca element de eficientizare a viitorului. Prin urmare, cu necesitate, ne înstrăinăm de cunoașterea modului de personalizare a curriculumului educațional realizat de creatorii de cultură ce aparțin paradigmelor non-contemporane. Întrucât istoria devenirii acestor personalități constituie doar excepția, o excepție ce aparține trecutului aflat în inadecvare cu prezentul viitorului, efortul de cunoaștere a unei asemenea istorii disipează resursele de timp necesare acțiunii de a ne forma pentru prezentul viitorului. Cu toate acestea, întârzierea pe care ar produce-o analiza parcursului educațional al unui om de cultură s-ar putea dovedi în cele din urmă un câștig pe multiple planuri. În primul rând, cunoașterea unui asemenea parcurs dovedește că reușita personală care se concretizează în operă culturală valoroasă presupune un raport special cu curriculumul standardizat. În al doilea rând, analiza momentelor unui asemenea parcurs și în special a practicilor personale ale creatorului de cultură ne dezvăluie în ce fel putem cultiva înclinațiile și potențialul în propria persoană sau în a altora. În al treilea rând, vom putea detecta în ce măsură personalității tinerilor le priește cultivarea unei relații intelectuale cu dascălii lor, dincolo de limitele curriculare. În al patrulea rând, am putea găsi sau regăsi resurse motivaționale pentru propriile noastre acțiuni sau ale tinerilor aflați în formare. În al cincilea rând, expunându-ne povestirii unui asemenea parcurs particular experiența personală sporește, ducând în cele din urmă fie la noi perspective comprehensive, fie la consolidarea celor deja existente. În al șaselea rând, vom vedea în ce fel evenimentele, acțiunile sau cultivarea unor înclinații, prin care s-a particularizat parcursul educațional al lui Lucian Blaga, pot constitui un sprijin în alegerea și realizarea anumitor practici de dezvoltare a personalității elevilor noștri, de consolidare a sistemelor motivaționale și de educare sau fortificare a voinței morale și creatoare.

DE LA PRIMELE VORBE LA „CLASA PREGĂTITOARE“

Așa cum reiese din textul memorialistic *Hronicul și cântecul vârștelor*², perioada preșcolară a lui Lucian Blaga este marcată de ritmurile, plăsmuirile culturale și practicile cotidiene ce luau naștere în gospodăria și perimetrul satului său natal. Iată cronologia celor dintâi repere anecdotice ale devenirii copilului Lucian Blaga. Primele cuvinte ale celui de-al nouălea copil al preotului Isidor Blaga din Lancrăm au fost rostite cu sfială, ascunzându-și ochii cu rușine în spatele palmelor, puțin înaintea vârștei de patru ani, pe la 1899. Iar prima frază, „Bere este, sodă nu-i și zlotul l-am chiert“, rostită în după-amiaza unei zile călduroase din vara a aceluiași an, s-a dovedit a fi o trădare a socotelilor intime ale copilului. Anii premergători înscrierii la școală i-au dezvăluit lumea satului ca pe „o zonă de minunate interferențe“, „realitatea cu temeiurile ei palpabile se întâlnea cu povestea și cu mitologia biblică, ce-și aveau și ele certitudinile lor“ (18). Pentru copilul acela și prietenii lui „îngerii și Tartorul dracilor, cu puii săi negrii erau ființe ce populau însăși lumea satului“. În întâlnirea cu suprarealul imaginat trăiau „palpitând și cu răsuflarea oprită când de mirare, când de spaimă“ sau realizau fapte magice prin care își apărau teritoriul de intruziunea ființelor malefice, aidoma popoarelor Africii (18). Munții, pe care-i putea vedea din bătrătura băiatul, constituiau pragul dintre lumea de aici și cea de dincolo, aceea în care a nimerit odată un fecior a cărui poveste de viață i-o spunea în mod repetat mama lui, poveste cu un fir narativ asemănător celui din „Tinerețe fără bătrânețe... “. Alteori, atent la ce se întâmplă, copilul descoperă că zenitul îi rămâne mereu deasupra creștetului însoțindu-l oriunde s-ar duce, ca un semn de distincție regală. De asemenea atent fiind la vorba altora reține cuvinte noi și le folosește spre surprinderea plăcută a tatălui său. Dar în lumea aceea în care fantasticul și realul se împletesc fără a ridica probleme înțelegerii copilului tatăl său nu ezită să-i semnaleze caracterul fantast al poveștilor. De asemenea copilul poate

vedea zilnic pe tatăl său citind, uneori ore multe și până noaptea târziu, la fel cum își vede mama ținând cu destoinicie gospodăria zi de zi sau alteori intervenind pentru a preveni o catastrofă. Din dimensiunea culturală magicul, mitologicul, dar și perspectiva critică sunt liniile de forță ce se adaugă specificului practicilor cotidiene pentru a genera, în individualitatea copilului, o primă formă a concepției despre lume și pentru a trasa și a da colorit imaginii acesteia. Experiențele personale ale copilului și interacțiunile cu adulții semnificativi din cadrul familiei, în special cu tatăl său, îl aduce pe Lulu popii în condiția de a reflecta asupra veridicității unor expresii sau afirmații populare. Cum se va vedea din evoluția sa ulterioară atitudinea critică nu va afecta semnificativ apetența sa pentru poveștile biblice, pe care și-o va cultiva până târziu în copilărie.

Asemeni celorlalți frați ai săi, Lucian va face primul an de școală, între 1901 și 1902, în satul natal, iar în anul următor îl va relua la școala din Sebeș. Investițiile familiei în mijloacele de învățământ sunt minime, nu i se cumpără nici abecedar, iar tăblița de scriere, extrem de uzată, este moștenire de la frații săi mai mari. Copilul mergea la școală încântat de recreație și de întâlnirile cu prietenii săi de joacă (21), de asemenea era bucuros și dornic să asculte și să relateze povești biblice (22). De altfel la absolvirea clasei întâi competențele de citire și scriere nu fuseseră dobândite satisfăcător, dar capacitatea de a povesti, în special istorisiri biblice, era punctul forte al școlarului (22). Iată cum preotul din Lancrăm imaginase pentru copii săi clasa pregătitoare, le lăsase libertatea de a face ceea ce îi bucura fără a-i constrânge, nici măcar prin mijloace indirecte. E bine să reținem că în acea perioadă Lulu popii pe lângă joc și povestire cultiva acasă viermi de mătase (23), exista deci o activitate ce implica responsabilizare individuală și cultivare a consecvenței. În vacanța de vară, alături de prietenii lui Vasile, Roman și Adam, Lulu va trăi pentru cea dintâi dată fenomenul mirării filosofice, declanșat de tragedia morții unui copil în vâltoarea de la moara satului. Iată cum își amintește episodul filosoful Lucian Blaga.

„Stam liniștiți, cei patru prieteni, și ascultam clopotul. Ne trecea prin suflet fățuca celui ce-a luat calea spre rădăcini, fățuca ce o văzusem veselă încă în dimineața zilei. Dintr-o dată Vasile întrebă: „Cum o fi oare când ești mort?” Întrebarea cădea grea ca o făptură într-un vârtej și năzuia spre rădăcini. Pentru câteva clipe cădeam și eu în tăcerile cele mai de jos, ca să găsesc un răspuns. În calmul înserării am alcătuit cuvintele ce-mi veneau singure pe buze: „Mort trebuie să fie ca și viu... Când ești mort, trăiești mai departe și nu știi că ai murit... Noi stăm acu aici în cerc, și vorbim, dar poate că suntem morți, numai cât nu ne dăm seama...” Gândul se închea în mine de la sine, chiar în clipa în care îl rosteam. Prietenii nu îndrăzniră să curme liniștea. Numai ochii își arătau albul mai mare. Apoi am pornit, tot tăcând, pe drum în jos, cu pași de oameni dintr-o dată îmbătrâniți”. (25)

Partea inițială a răspunsului băiatului este o conjectură bazată pe transfigurarea tacită a poveștilor mamei, a povestirilor biblice și vorbelor auzite de la unii sau alții. Turnura filosofică a răspunsului se ivește o dată cu punerea subiectivității în condițiile generale afirmate anterior, o dată cu extinderea incertitudinii în ceea ce privește condiția de mort sau viu asupra celor prezenți. Mirarea filosofică survine când se constată incertitudinea consecvenței ce izvorăște din certitudinea antecedentului. Cu ocazia aceasta copilul descoperă cum gândul poate schimba afectul, cum trăirea afectivă copleșitoare a angoasei și poate a deznădejzii se naște dintr-o judecată, nu doar din cele imaginate sau din cauze externe.

Pentru acest prim an de școală, petrecut în Lancrăm, personalizarea parcursului școlar stă sub semnul ignorării curriculumului oficial în favoarea jocului, povestirii, activităților practice plăcute și recreative.

LA SEBEȘ

În 1 septembrie 1902 devine elev în clasa I la școala germană din Sebeș (25) unde „prestigiul intelectual și moral al elevului” era ilustrat spațial de apropierea locului școlarului de catedră, iar tendința de a

ocupa un loc mai în față alimenta „un spirit de concurență” (26). Se trezește în micul elev „mândria” și hotărârea de a-și vedea de școală, ceea ce-l motivează în susținerea unor activități zilnice de lectură cu voce tare pentru a deprinde cât mai de grabă limba germană. Probabil acestea sunt primele acțiuni de învățare autonomă și autoreglată. Tip de învățare care va deveni o deprindere consolidată ce-i va produce până la absolvirea liceului capacitatea de a utiliza cunoștințe temeinice de filosofie și de a publica, în presa vremii, un articol cu temă filosofică. Efortul susținut îl va duce în condiția de „erster”, întâiul la învățătură, materializată în ocuparea unui loc în prima bancă. Dar rezultatul acesta, iată reținut de autor peste ani, îi dă „o hărnicie treaz susținută” (27) și deșteaptă în el „simțul datoriei care nu ceda” cu ajutorul căruia răzbătea în ciuda faptului că starea de școlar o simțea „înlănțuitoare și apăsătoare, de multe ori ca un urât să-ți chemi moartea” (28). Și în această perioadă marcată de eforturi, de reușite, dar și de suferințe și deznădejdi îi rămâne aproape „taina istoriilor biblice” din care se împărtășește împreună cu verișoara sa mai mare, Vichi.

Vacanța de vară a anului 1903 îi sporește lui Blaga „orizontul cu experiența unei lumi noi, a Muntelui” (36), întrucât se strămută pentru o perioadă, împreună cu familia sa în Munții Sebeșului, la Bistra. În acest periplu plăcerea de a se juca se completează cu posibilitatea de a cunoaște lucruri noi, susținut atât de tatăl său, cât și de frații săi mai mari. Iată câteva din momentele semnificative: la urcare vizitează un atelier de olărit (37); la Căpâlna admiră morile de apă din lemn (37); la Masa Jidovului într-un schimb de replici cu tatăl său este învățat că gândirea poate suplini cu succes cunoașterea directă³(39); în locul unde s-au stabilit la munte își încropește un insectar (42); la una din ascensiuni se simte zguduit de măreția faptului că pe Vârful lui Pătru, tovarășul de veșnicie al Șurianului, se găsesc ruinele unui castru roman (44); la Iezerul Șurianu află de la tatăl său că tritonii, specia de șopârle negre ce trăiau în lac, au proprietatea de a-și regenera unele părți ale corpului⁴. Unele din aceste

momente vor lăsa urme cu înțelesuri adânci în personalitatea lui Lucian Blaga.

Vacanța de vară din 1904 îl provoacă cu alte lucruri uimitoare. Descoperă în caietele fratelui său mai mare, Liviu, student la matematică în orașul Budapesta, „un semn ce aducea cu un S prelungit“, semnul ce aparține calculului diferențial și integral. Afirmatia fratelui său că: deslușirea exactă a acestui semn misterios va veni abia peste vreo 10 ani, pentru copilul de atunci „se transformă într-o piatră de hotar“ la care va aspira (48). Tot în acea vară copilul avusese ocazia să audă pomenindu-se numele lui Nicolae Iorga și să observe disputele dintre tatăl său și fratele său, Liviu, cu privire la unele articole din revista *Semănătorul* (48). Asemenea evenimente îi organizează așteptările intelectuale și îl motivează pentru învățătură.

Anul școlar 1904-1905 îi dă elevului ocazia să observe și să participe la sărbătorirea unui veac de la moartea lui Friedrich von Schiller, probabil în primăvara lui 1905, să descopere cum sub auspiciile acestei aniversări tinerii elevi și dascălii lor se mobilizează pentru a învăța și declama cu patos baladele lui Schiller „acasă, prin parc, pe coridoare și pretutindeni“ pe unde se învârtea copilul Blaga (35), cum ideile și creațiile culturale fac să stăpânească în interiorul școlii „un pronunțat spirit schillerian“ (35) și cum școala se implică la nivel material în susținerea ideilor culturale, împărțind „gratuit și-n împrejurări extrem de solemne, tuturor elevilor, câte trei patru broșuri și cărțulii despre viața și opera scriitorului“ (36). Asemenea acțiuni au un efect extrem de puternic asupra elevului Blaga, iată cum îl descrie în *Hronic...*:

„Cunoșteam trecerea pe pământ a lui Schiller, dacă nu cu zbulciumul ei, cel puțin fața ei anecdotică și m-aș fi priceput să desenez după ilustrațiile văzute chiar și numai din amintire casa în care el s-a născut sau aceea în care avea să înfrunte destinul. I-am îndrăgit destinul, privirea lui mă exalta. Câteodată întorcând ochii în urma adolescenților cu opt sau zece ani mai în vârstă decât mine, mi se părea că unii, mai ales

șvabii, erau aidoma marei sale umbre. Ceva din pornirea înaltă, din atitudinea de nobleță și din elanul de nimic abătut al Poetului trecuse asupra micii colectivități în mijlocul căreia trăiam. De câte ori nu m-am furișat până în apropierea celor mai mari de la școală, tot pe lângă pintenii gotici ai bisericii, pe sub înaltele vitralii, ca să adun noi amănunte din viața Poetului, căci vreo câteva săptămâni numai despre el s-a vorbit. Ascultam. Vorbele lor trezeau în mine o muzică ce făcea punte între zilele de demult și zilele ce vor veni.” (36)

În felul acesta trăia copilul de 10 ani întâlnirea cu un creator de cultură și cu un spirit rector al acesteia, copleșit de emoție intensă și pozitivă, cuprins de interes, admirație și cu motivație de cunoaștere, condiții favorabile reamintirii peste ani a acelei perioade. Schiller, pentru elevul de atunci, se constituie în figura eroică, eroul fără arme mortale, eroul ce exaltă masele prin idei și cuvânt, eroul creator, un model posibil de imitat.

În clasa a IV-a, ultima urmată la Sebeș, îl va avea ca dascăl pe Hans Wolf, care terminase o universitate germană, fiind deci profesor, el se manifesta sever și cu un perfect spirit de echitate și „se interesa de aproape de dezvoltarea” elevului său și îi „da ghes să învețe bine limba germană”, îi „analiza în clasă, cu satisfacție, lucrările scrise”, calificându-l pe Lucian, într-o discuție cu tatăl acestuia, ca fiind „cel mai strălucit elev al școlii” (49). În această ultimă clasă petrecută la Sebeș calitatea dascălului său constituie elementul esențial prin care se particularizează parcursul său educațional. Hans Wolf a fost cel dintâi din șirul de profesori de o calitate profesională ce depășea cerințele școlare, care și-au manifestat disponibilitatea de a dezvolta cu elevul Blaga o legătură intelectuală valoroasă, benefică pentru creatorul de mai târziu.

Cei patru ani de școală primară urmată la Sebeș îi modelează elevului Blaga motivația pentru învățare și autocontrolul învățării, îl sprijină în cultivarea valorilor ce susțin cunoașterea, respectul față de cultură și învățare, îi dezvoltă experiența specifică mediului concurențial

bazat exclusiv pe meritocrație. Tot în această perioadă mediul familial, fără a desfășura acțiuni programatice, îl stimulează intelectual și intervine benefic în întărirea motivației pentru învățare, fără a-l expune unor cerințe de performanță. Am putea spune că în ceea ce privește familia puterea exemplului funcționează deplin, începând cu atitudinea de cititor împătimit al tatălui său și continuând cea a fraților săi mai mari, studenți sau elevi. Poate cea mai de seamă achiziție a acestei perioade este descoperirea motivației intrinseci pentru cunoaștere, așa cum reiese din trăirile avute în relație cu sărbătorirea centenarului morții lui Johann Christoph Friedrich von Schiller.

LA BRAȘOV

În 1906 este înscris la Liceul Andrei Șaguna din Brașov, pe care îl va urma până la absolvire. Urmează aici cursurile concomitent cu unul din frații săi, Liciniu, înscris în acel an în clasa a V-a de liceu, dar este cel dintâi trimis la o vârstă atât de fragedă departe de casă pentru a studia. În primul an învață într-o clasă de 60 de băieți (52), context ce diferă de cel avut în anii anteriori. Diferențe în contextul educațional vin și din partea corpului profesoral. Aici va avea parte, timp de opt ani (54), de un profesor de latină prea puțin interesat de elevii săi, dar un bun publicist și temut polemist, care din când în când ținea câte o lecție cu care îi cucerea pe elevi săi „și cu care își răscumpăra absențele sufletului” (52). Acestui profesor micul elev îi va câștiga simpatia prin răspunsurile date și va deveni asistentul său, mai curând înlocuitorul său în activitatea de evaluare, fapt de care elevul era mândru (53), dar care a stârnit o reacție critică din partea fratelui său Liviu, profesor de matematică și fizică la același liceu din Brașov (54). Și alți membri ai corpului profesoral vor aduce în povestea formării sale în liceu atât anecdotici disonante cu experiența sa anterioară, cât și impulsuri favorabile cultivării pasiunilor și personalității elevului.

Primul an de liceu este marcat de o experiență de maturizare a gândirii. Are loc desprinderea de dimensiunea magico-mitică a cunoașterii, specifică copilăriei, în care gândirea are ca instrument privilegiat narațiunea fantastică exemplară și orientarea către o dimensiune a cunoașterii fundamentată pe narațiunile științifice, dimensiune ce se însoțește cu gândirea analitic-critică prin care generează frecvent episoade de reevaluare a convingerilor anterioare. Experiența de maturizare a gândirii sale începe cu descoperirea în biblioteca clasei a unor cărți de astronomie ale lui Camille Flammarion⁵. Lectura acestor cărți vine ca o prelungire firească a interesului său pentru geografia fizică și a faptului că era „un geograf fără pereche în tot liceul” (57), dar va produce o cotitură și un salt semnificativ în dezvoltarea gândirii elevului de aproape 12 ani. Peste ani Blaga va descrie astfel experiența trăită:

„Astronomia îmi comunicase realmente sentimentul unei creșteri personale, al unei treziri. În marginea ei îmi făceam singur speculațiile. Descoperii cărțile lui Flammarion. Perspective cosmice negândite mi se deschideau. Lumea planetară și galactică devenea pentru mine un mediu real, care îmi solicita la fiecare pas un efort de descurcare și în care palpitam cu ardoarea proprie vârstei. Mă întrebam uneori dacă Hristos s-a întrupat și pe planeta Marte. De unde până atunci mă frământasem încarcerat într-o viață interioară de natură religioasă dominată de mitologia biblică, acum îmi denunțam singur această mitologie, fără ajutorul vreunei lecturi, drept ceea ce era: adică drept mitologie. Singura perspectivă valabilă era pentru moment cea „naturalistă”. [...] Trezirea m-a zguduit atât că aș fi vrut să dau din ea și altora. Mă doream adică înconjurat de prozești. Pledoariile mele câștigau de la o zi la alta în amploare și se umpleau de lumina celor mai varii argumente.” (57)

Tocmai impulsul de a disemina între colegi cunoștințele cele noi despre astronomie, dar și cugetările proprii îl vor aduce în atenția catihetului lor. Acesta îi va curma elevului „limbuția luministă” prin intermediul unui ciclu de lecții moralizatoare, generic adresate clasei și care nu-l aduceau în discuție anume pe elevul răzvrătit. Lecțiile acelea îl

determinară pe elev să nu mai facă uz public „de trezirea sa” și în același timp făcură să-i încolțească mai bine în minte gândul că „între adevăr și morală ar putea să existe oarecare incompatibilitate” (58). Prin urmare ceea ce se vrusea a fi o reîntoarcere la matca gândirii centrată religios devine ocazie de a da naștere unui exercițiu critic-analitic. După cum se vede, impulsurile semnificative în dezvoltarea intelectuală a elevului Blaga vin din preocupări individuale și mai puțin din îndemnul dascălilor săi. Deși impulsul de schimbare a coordonatelor dezvoltării intelectuale este prilejuit de lectura unor cărți, în acea vreme elevul nu semăna „încă deloc cu ceea ce s-ar chema un cititor pasionat” (57).

Dacă supunem analizei acțiunea catihetului, din perspectiva teoriei eriksoniene a dezvoltării psihosociale, constatăm că ea subminează atât rezultatele favorabile ce se generează în intervalul 6-11 ani – simțul competenței și achiziției, conjugat cu încrederea în propria abilitate de a elabora și îndeplini lucruri – cât și pe cele ce se generează în intervalul 12-18 ani – abilitatea de a se vedea pe sine ca fiind o persoană consecventă și integrată, posedând o identitate personală puternică (Birch, 2000, p. 267). Precum se vede din memoriile lui Blaga, efectul intervenției catihetului nu a generat rezultate nefavorabile asociate primului interval de vârstă – sentimente de inadecvare și inferioritate (s-a întâmplat astfel și pentru că elevul înregistrase deja experiențe pozitive în anii anteriori) –, dar i-a accentuat „blajinului Blaga” (54), atitudinea de temperare a schimbului de idei cu covârșnicii săi, tocmai în perioada în care procesul afirmării individualității și recunoașterii acesteia de către grupul de apartenență era la început, fiind vorba de primul an într-o școală nouă.

Blaga, în acea perioadă, era motivat să învețe și de un impuls ascuns, acela „de a obține pe temeiul certificatelor școlare vreo bursă sau alte ajutoare, cel puțin masa” (56), pentru a-și scăpa părinții de povara cheltuielilor sale școlare. Aspirația sa, „despre care nu sufla o vorbă nimănui” (56), fusese generată de greutățile cu care luptau părinții săi, pe care îi auzise „de atâtea ori vorbind despre bănci, datorii, cambii,

restanțe” (56). Biograful său, Ion Bălu, apreciază că decizia elevului Lucian Blaga „izvora dintr-o puternică dragoste filială, dar și dintr-un sentiment al demnității rar întâlnit la asemenea vârstă” (Bălu, 1995, p. 70). Negreșit, în acord cu aceste aprecieri putem concluziona că elevul dezvoltase o gândire morală înaltă, în accepțiunea lui Kohlberg ajunsese la un stadiu post-convențional, condus de principii universale, în care acțiunea urmează datoria, în înțeles kantian⁶. Adaug acestei interpretări privitoare la comportamentul elevului Lucian Blaga o perspectivă analitică întemeiată pe problematica empatiei, cu ajutorul căreia putem surprinde elementele fundamentale ale manifestării conștiinței sociale⁷. Decizia de a găsi o modalitate de a-și sprijini părinții aparține preocupării empatice⁸, iar observarea preocupărilor părintești și interpretarea lor ca îngrijorări aparțin unei fuziuni între empatia emoțională și cea cognitivă. Prin urmare copilul acesta de aproape 12 ani este în posesia unor mecanisme empatice capabile să susțină o conștiință socială ce aparține mai curând unui adult. Capacitatea sa de a manifesta compasiune și de a cultiva justețea, demnitatea și egalitatea umană sunt achiziții ce vor susține acțiunile lui Blaga de-a lungul întregii sale vieți⁹, iar prezența lor se datorează în mare măsură și corectitudinii și demnității pe care dascăli săi din Sebeș le cultivau în rândul elevilor.

Cromatică zilelor în primul an de școală de la Brașov era alta decât cea de la Sebeș, Blaga și-o amintea astfel:

„Lecții, lucrări, examinări, severități profesionale și muștrări pentru atâtea neglijențe, ambiții rănite și autoreproșuri – astea alcătuiau umplutura zilelor de lucru. [...] Anotimpurile se succedau, ocolind parcă evenimentele ce s-ar fi putut întipări amintirii. Așa se încheia clasa I. Așa începea clasa a II-a.” (59)

Prin urmare ieșirea de sub tutela unui învățător îi dă elevului trăirea înstrăinării de dascăl și orientarea spre acțiuni centrate pe sine. Contextul educațional polimorfic și structurat de valori și principii uneori disonante între ele, dar mai ales în raport cu experiența anterioară nu îl

dezorientează, ci îi sporește dorința de cunoaștere, ajutându-l să-și consolideze motivația intrinsecă pentru învățare și cunoaștere. La toate acestea se mai adaugă condiția materială precară pe care o aveau cei doi frați, Lucian și Liciniu. Situația, de un tragism evident, le limitează accesul la acțiuni ce le-ar putea disipa interesul pentru învățare și le călește voința.

SE NAȘTE CITITORUL PASIONAT

Deși se descrie, în primul an de liceu, ca nefiind un cititor pasionat, lecturile despre astronomie, făcute la 11-12 ani, depășesc cu siguranță 600 de pagini, o performanță, având în vedere că ele nu sunt cerute de programa școlară. Momentul declanșării pasiunii pentru lectură vine în vacanța de Paști, din 1908, pe fondul unor tensiuni sufletești ce vor culmina cu moartea tatălui său. În așteptarea veștilor despre starea tatălui său, plecat la Oașa, o așezare de păduri pe râul Sebeș, trăiește o singurătate angoasantă și nu se regăsește pe sine până în momentul în care, căutând în biblioteca tatălui său, dă peste colecția mai veche a *Convorbirilor literare* și citește cu nesaț o traducere din *Faust* ce cuprindea „marea scenă în care Faust încearcă să se otrăvească, după ce își trece încă o dată prin văile sumbre ale cugetului toate decepțiile” (62). Tânărul Blaga, în acel moment special al existenței sale, trăiește cele citite în mod autentic și cu o intensitate puternică astfel încât are loc în conștiința sa o mutație ce-l va motiva pentru lectură. Motivație ce-și consolidează profilul prin descoperirea, în cele citite, de temeuri pentru propriile-i cugetări.

„Sângele îmi urca în urechi, ridicat de simțire. Îmi sufla în pânze un vânt nou. Aceasta a fost lectura decisivă ce a deșteptat în mine, la vârsta de 13 ani, cea mai nesățioasă patimă a cititului. Scurt timp după aceea am dat în aceleași colecții ale *Convorbirilor literare* peste studiile de filosofie ale lui Vasile Conta. Încercările de metafizică materialistă ale gânditorului român mi-au ținut luarea-aminte într-un moment când eu

însumi, cu neajutorările și elanul unui ajuns de pubertate, gândeam în același sens. Dibuirile mele dobândeau datorită acestor lecturi o limpezire neașteptată și răzvrătirile o legitimare. Nu mai eram singur. Mă întâlneam cu cineva. Îmi confruntam gândurile cu ale unor semeni care gândiseră și ei la fel, cu deosebirea că aceștia erau infinit mai maturi și se înălțau pe alte temeieri, mai solide. Nu mă descopeream prin urmare cugetând după norme întâmplătoare, furișate în mine ca să mă rățăcească, dimpotrivă, mă vedeam în slujba unor criterii de cari se călăuzeau și alții.” (62)

Experiența traumatică pe care i-o generase atitudinea catihetului și care îl determină să-și ascundă de ceilalți propriile gânduri își găsește, începând cu acele zile, contrapartea izbăvitoare și luminoasă în citirea studiilor darwiniste pe care le întâlnește în paginile colecției amintite (63). Intensitatea trăirilor pozitive pe care i le prilejuiește descoperirea plăcerii de a citi, în contrast cu tensiunea angoasantă a așteptării și mai apoi cu suferința pierderii tatălui și a unui întreg proiect personal, maturizarea în coordonatele unui sat tradițional (67), se dovedește extrem de motivantă pentru Blaga. După acest moment de trezire tânărul Lucian Blaga continuă avid să citească literatură și filosofie, cărți găsite în biblioteca familiei și a școlii din Lamcrăm¹⁰. În mod simbolic lectura poate fi și o modalitate de substituire a tatălui absent sau o imitare a acțiunii prin care tatăl își marcase în ochii copilului identitatea, la rândul său acesta fusese un cititor dedicat. Este de dorit să reținem, în mod deosebit, că momentele acestea de polarități afective produc pentru tânăr o potențare a conștiinței, o creștere la nivelul dorinței și modalității de cunoaștere. Saltul de conștiință pe care îl presupun aici, prin interpretarea mărturiilor lui Blaga¹¹, îl regăsim prezentat și în documentarul „O clasă divizată”¹², în care Jane Elliott ne semnalează că elevii ei, după exercițiul la care au participat în 1968, au obținut o îmbunătățire a performanțelor cognitive în 24 de ore, fapt consemnat de Departamentul de Psihologie a Universității Stanford¹³.

Este demn de atenție și faptul că în iarna anului 1908, când rămâne acasă să-și prepare cel de-al III-lea an de liceu, îl fascinează un set de 15 broșuri, în limba germană, scrise de swami Vivekinanda și swami Abhedananda, apostoli ai lui Rama Krișna, prin care se populariza și interpreta filosofia Vedanta (68). Recitirea de mai multe ori a broșurilor face ca viziunea asupra acelei lumii, descoperită atât de timpuriu, să constituie, în mod tacit, un reper în conturarea propriilor idei de mai târziu – mă gândesc aici la metoda dogmaticului, la antinomia transfigurată, la metafora revelatorie¹⁴ și la problematica stilurilor culturale. În ceea ce privește ultimul concept din enumerare lectura repetată a celor 13 broșuri îi oferă lui Blaga atât trăirea diferenței ca germene al înțelegerii a ceva nou, a unei concepții noi despre lume, cât și oportunitatea de a întrezări diferitul ca structură cosmică întregită, ca altă concepție despre lume încheată în sine, comprehensivă, presupunând totuși o altfel de logică internă. Prin citirea scrierilor celor doi brahmani ia naștere cel de-al doilea element al unei polarități ce are ca temă concepția despre lume¹⁵, polaritate de nivel cognitiv-comprehensiv ce crește și irumpe în conștiință ca un model comprehensiv nou, atunci când este vorba de alte lumi culturale. Deci același mecanism polaritate-creștere, modelul goethean al devenirii, produce efecte asupra conștiinței tânărului Blaga, în contexte variate, două din ele semnalate aici, aparent contingente, dar acompaniate de eforturi și încercări individuale.

Moartea tatălui său aduce modificări majore în viața familiei, părăsesc, în primăvara anului 1909, gospodăria din Lancrăm și se stabilesc la Sebeș, iar Lucian este obligat să urmeze clasa a III-a de liceu în privat. Pasiunea sa pentru lectură își găsește ostire în volumele bibliotecii școlii românești din Sebeș, volume printre care descoperă *Analele Academiei Române* „cu ale lor bogate fascicule cuprinzând studii, conferințe comunicări” (68). În acest an școlar își însușește și conținuturile din volumul de estetică *Teoria dramei*, scrisă de profesorul său Iosif Blaga, o rudă mai îndepărtată pe care frații Blaga îl numeau „unchiul Iosif”, o

carte ce constituia suportul cursului cu același nume ținut în clasa a VII-a de liceu. Criteriile de analiză învățate din acest volum îi vor oferi o mai bună orientare în pasiunea sa de cititor de piese de teatru (75). În anul în care rămâne acasă își dovedește capacitatea de a-și autoregla învățarea și de a avea o abordare strategică a acesteia, iar pe lângă acestea putem constata că este apt să prelucreze elementele întâlnite într-un volum de teoria dramei pentru ai deveni instrumente necesare rafinării judecăților critic-analitice.

După promovarea examenelor din vară în toamna lui 1909 intră în clasa a IV-a de liceu, este anul în care interesul pentru filosofie capătă o matcă nouă, desprinsă din interesul difuz de până acum, matcă ce va aduce de-a lungul timpului în mod susținut solul roditor din care se va hrăni sistemul său filosofic. Acum intră în posesia primelor sale cărți de filosofie. Bani pentru a le cumpăra îi obține prin vânzarea unor haine vechi ce le-au aparținut lui și fraților săi. Între cărțile cumpărate atunci se numără volume din colecția „Universal-Bibliothek”, *Corespondența* lui Spinoza, *Lumea ca voință și reprezentare* a lui Schopenhauer, *Prolegomenele* și *Criticile...* lui Kant, câteva din dialogurile lui Platon, dar și *Enigmele lumii* de Haekel și *Etica* lui Spinoza, căreia îi dedică un efort special de înțelegere. Acestor volume personale, citite și recitite, li se adaugă acelea pe care le va cumpăra pentru biblioteca colegului său de cameră, Remus, pe care îl meditase în vara anului 1909 și care se hotărâse să-l răsplătească pe „mentorul său” lăsându-l să-i aleagă el cărțile, alegere ce cuprindea, în mod evident, și un număr semnificativ de cărți de filosofie în germană (70). Lectura atentă și interesată a operelor filosofice, interesul pentru teoriile lui Spencer, dar și citirea unui studiu despre vise al lui Nicolae Vaschide, tradus din franceză și publicat într-o serie de popularizare a științei¹⁶, au constituit un imbold creator ce a dus la alcătuirea unui text de vreo treizeci de pagini în care elevul Blaga intenționa să explice visele în cursul cărora, intervenind o stare de anxietate, ai dintr-o dată impresia că nu te mai poți mișca, că ești anchilozat. Explicația părea destul de

plauzibilă atât pentru fratele său Liviu, cât și pentru Iosif Blaga, profesorul de psihologie al liceului, care nu va afla despre soluția din lucrare direct de la elev, ci de la colegul său Liviu Blaga (72). Interesul său pentru filosofie, dar și curajul de a căuta explicații ale unor fenomene neobișnuite ne indică o bună capacitate de a opera cu noțiunile abstracte, dar și modalitățile prin care această capacitate a fost deprinsă (lecturi repetate, îmbunătățirea comprehensiunii, reflecție asupra problemelor, construirea unor explicații, verificarea intersubiectivă a propunerilor).

Clasa a V-a, efectuată între toamna lui 1910 și vara lui 1911, stă sub semnul întâlnirii cu oameni creatori, motivați să își ducă la îndeplinire ideile, în cazul lui cu doi tineri inspiratori, care te pot motiva să-ți cauți propriul drum și să-l urmezi cu încredere. Primul tânăr este inginerul Aurel Vlaicu, căruia îi urmărește o demonstrație de zbor cu un aeromodel, desfășurată în curtea sălii de gimnastică și rămâne impresionat de explicațiile date, ceea ce-l determină să urmărească cu interes realizările inventatorului în anii ce urmează (73-74). Al doilea tânăr este un coleg de liceu, Aron Cotruș, care a reușit să publice în revistele din „țară” și căruia i se publică în 1911, înainte de a termina liceul, primul volum de poezie. Acesta îi atrage atenția asupra altor poeți decât cei la care avea Lucian acces, îi procură cărțile acestora sau copii ale poemelor apărute în reviste din „țară” ce nu ajungeau în Transilvania. Întreține discuții despre literatura nouă a acelor vremi, ai cărei reprezentanți evitau în creațiile lor locurile comune ale formei și ideilor (74). Relația cu Aron Cotruș se înscrie în efortul lui Blaga de a crea și publica poezie și îi întărește dorința de a se afirma prin poezia cu versuri albe, dezavuată de revistele din Transilvania, în favoarea tiparelor prozodice clasice (69). Primele încercări de a scrie versuri datează din 1908, cele dintâi două poeme sunt publicate în martie și mai 1910, ele urând moda vremii ca formă, dar relația cu A. Cotruș îl va sprijini în cultivarea unor exigențe poetice și de formă prin care să-și definească propriul stil¹⁷. Întâlnirea cu fiecare din cei doi constituie momente

patronate de întâmplarea favorabilă, în care elevul de atunci trăiește lecția autentică, dar informală, de motivare și automotivare, lecție ce se adaugă experiențelor sufletești și de conștiință amintite anterior, de asemenea momente kairotice, în care hotărârea de a participa autentic și deplin este esențială.

CĂLĂTORIA DE INIȚIERE CULTURALĂ

Tot în acest an școlar, printr-un concurs de împrejurări favorabile obține 120 de coroane și poate participa la o călătorie în Italia, organizată pentru elevii din clasa a VII-a de diriginte lor, Iosif Blaga. Călătoria este un tur de 25 de zile de inițiere în cultura monumentală a lumii. Vizitează un număr mare de orașe renumite prin muzeele și monumentele lor. În București vizitează Academia Română și are ocazia să vadă manuscrisele lui Eminescu. La Constantinopol vizitează Agia Sophia. La Atena stau două zile și vizitează Acropolele, muzee, dar și temnița lui Socrate. La Napoli stau patru zile și pe lângă muzee sau vestigii, incluzându-le și pe cele de la Pompei, vizionează o reprezentare a operei *Tosca*. În acest oraș, într-un interval de libertate oferit de organizatorul excursiei admiră într-o librărie operele lui Hegel traduse în italiană, cugetând că mai curând în Italia decât în patria lui îi sunt citite operele și cu banii puțini pe care îi avea își cumpără o revistă în care identificase câteva note despre filosoful contemporan Henri Bergson. La Roma stau 10 zile unde vizitează Forul lui Traian, Vaticanul de-a lungul a câteva zile și multe muzee, chiar și împrejurimile Romei cu sonoritate istorică. Mai vizitează obiective importante în Florența, în Veneția și în Budapesta. Este indiscutabil că o asemenea călătorie îi deschide o perspectivă nouă asupra lumii, culturii, istoriei și civilizației. Trăirile pe care le are sunt de o intensitate crescută, iar altele persistă în timp ca imagini germinative, cum ar fi aceea a câinelui din mulajul întâlnit la muzeul din Pompei, ce va deveni sursă pentru poezia „Câinele din Pompei” (1943). De asemenea după-amiaza petrecută în librăria din Napoli și mai apoi efortul, dar și eșecul de a

descifra înțelesul notei din revistă vor constitui un motiv să se apropie de scrierile filosofului francez, chiar să facă un efort material pentru a-și cumpăra, la Brașov, peste un an, unul din volumele sale de filosofie.

Clasa a VI-a de liceu este ultima pe care o urmează cu frecvență, iar motivația sa pentru a urma cursurile se stinge, rânduiala școlară, cu împărțelile ei, îi repugna și în orele de clasă lăncezea aproape bolnav, doar preocupările pentru filosofie îi trezeau interesul⁽⁹⁴⁾, la care se adaugă, cu siguranță, și cele pentru matematică și fizică, sunt de altfel disciplinele pe care le va frecventa regulat, ori de câte ori se va găsi la Brașov în următoarele două clase de liceu. Matematicile și fizica le predau fratele său și Aurel Ciortea, ambii erau autori de manuale, cu cel din urmă va dezvolta o relație intelectuală deosebită pentru acea vreme pornind de la problematica întemeierii teoriilor fizicii.

Clasa a VII-a și a VIII-a o urmează ca „privatist”, mergând doar la examene, în timp ce locuia la Sebeș și era secretarul fratelui său, Lionel, la biroul de avocatură deschis în toamna lui 1913. În fapt, de-a lungul celor doi ani își continuă lecturile filosofice și investigațiile în marginea lor, creând poezie și două lucrări cu tematică filosofică. Studiului disciplinelor de școală acordându-le doar atât cât era necesar, 2-3 luni înainte de examenele anuale ⁽⁹⁷⁾. În concluzie, putem spune că elevul practica o învățare autonomă, autoreglată și avea o abordare strategică în învățare. În limbaj contemporan, competența cheie de a învăța să înveți era dobândită în mod adecvat cerințelor de liceu din acea perioadă. Negreșit ea depășea acest nivel în ceea ce privește studiul filosofiei.

ÎN UNIVERSUL CUGETĂRII FILOSOFICE

Precum am văzut deja, interesul său pentru filosofie debutează o dată cu nașterea sa ca cititor pasionat, în primăvara lui 1908, și se păstrează constant, intensificându-se de-a lungul următorilor ani, astfel că în cea de-a șasea clasă de liceu elevul Blaga înregistrează un salt calitativ, de la condiția de cititor de cărți de filosofie, la aceea de persoană

ce studiază sistemele filosofice și componentele problematice ale acestora. Saltul se datorează pe de o parte acumulărilor cantitative de informații din cărțile de filosofie și reconstruirii concepției despre lume a diferiților creatori de filosofie, iar pe de altă parte realizării unui studiu sistematic în care relecturile se îmbină cu cercetarea comentariilor critice și cu căutarea, descoperirea și analiza ideilor problematice. Saltul calitativ înregistrat îi sporește capacitățile interpretative, facilitându-i înțelegerea noțiunilor și problematici filosofice într-un fel în care regăsește o motivație intrinsecă pentru studiul filosofiei. Altfel cu greu s-ar putea explica cum un copil de 16 ani își poate menține interesul și poate atinge performanțe atât de înalte în ceea ce privește înțelegerea și interpretarea unor abstracțiuni atât de dificile ca cele specifice literaturii filosofice¹⁸.

Experiența din Napoli, legată de nota despre Bergson, l-a motivat pentru cercetarea scrierilor acestuia, astfel că în primăvara anului 1912 (Bălu, 1995, p. 93) își cumpără ediția germană a *Datelor imediate ale conștiinței, Zeit und Freiheit*, cu 9 coroane pe care le obține din vânzarea unor paltoane vechi. Inițierea în ansamblul filosofiei lui Bergson și-o face un an mai târziu (95) când își cumpără cartea lui C. Antoniadă, *Filosofia lui Henri Bergson*, apărută în 1910. Modul de scriere al acestei cărți a constituit, la acea vreme, un model de a scrie filosofie pornind de la teoriile filosofice. De altfel, filosofia lui Bergson, și anume conceptul de intuiție al acestuia, a constituit nucleul generativ al primului său articol publicat în martie 1914, în ziarul *Românul* din Arad și semnat Ion Albu. Articolul nu este nici de cum o dare de seamă asupra conceptului respectiv, ci o analiză filosofică ce construiește „o punte între intuiția intelectuală la Schelling, metoda *fenomenului original* la Goethe și unele variante ale intuiției bergsoniene” (101), o analiză ce are în fundal ideea filosofică conform căreia am putea sesiza condiția universală a intuiției, pornind de la formele sale manifeste. În concluzie, tânărul reușește să transforme eșecul în dorință de cunoaștere și cunoașterea în creație, evident totul în curgerea pasiunii pentru filosofie.

Un eveniment important în devenirea sa intra-ale filosofiei este și întâlnirea cu Simion Lașiță, în vara anului 1912, un văr de-al doilea, ce-a frecventat cursurile facultății de filosofie din Jena, unde l-a avut profesor pe filosoful Rudolf Eucken, despre care îi povestea cu admirație liceanului, văr de la care Blaga a împrumutat numeroase cărți de filosofie scrise în germană. Întâlnirea cu Simion completează clasa întâlnirilor cu persoane exemplare și are o însemnătate sporită, întrucât ea aduce în atenția tânărului și problema limitei și a eșecului, în ciuda existenței condițiilor favorabile de autorealizare.

ÎNTRE MATEMATICĂ, FIZICĂ ȘI METAFIZICĂ

Din cele ce urmează vom descoperi că tânărul Blaga, din perspectiva pe care o are asupra metafizicii, dezvoltă o abordare transdisciplinară¹⁹ a cunoașterii, exersată mai întâi în raport cu teorii din matematică și fizică, iar ulterior în raport cu alte domenii ale creației culturale. Abordarea transdisciplinară va da naștere în sistemul său filosofic conceptelor de *cunoaștere paradisiacă* și *luciferică* și conceptului de *năzuință formativă*, din cadrul matricei stilistice.

Pornind de la studierea cărților împrumutate de la Simion ia naștere o apetență deosebită față de teoriile metafizice, metafizica devenind un „viciul fără leac, demonică patimă”, dar abordarea tânărului, fără să ignore critica kantiană, dezvoltă o perspectivă dincolo de obiecțiile kantiene în care creațiile metafizice sunt privite „în calitatea lor de *creații* ca atare” (96), adică născociri ale spiritului creator, condiționat la momentul plămuirii de inefabile determinate, de un *nisus formativus*, o constată detectabilă în diferitele domenii ale culturii. Concepțiile metafizice, prin specificul lor de a formula explicit o concepție despre lume și de a dezvălui resorturile nevăzute ale lumii fizice, ușurează descoperirea asumpțiilor implicite ce pot fi clasificate ca inefabile determinate și aparținând lui *nisus formativus*, asumpții pe care teoriile științifice le presupun ca implicite și nu le discută relevanța, nu

le problematizează, decât atunci când are loc o schimbare de paradigmă. În consecință, cunoașterea unui număr mare de teorii metafizice și considerarea lor în calitate de creații l-au sprijinit pe Blaga să-și pună întrebarea dacă nu cumva și principiile fizicii își au temeiul nu doar în experiență, ci și sunt marcate de „puterea născocitoare a minții umane” (98), asemeni teoriilor metafizice. O asemenea întrebare este începutul unei abordări transdisciplinare.

Acestei orientări analitice Blaga îi adaugă interesul deosebit pentru schimbările teoretice ce apar în fizică și matematică, interes pe care i l-a cultivat profesorul său de fizică²⁰ și probabil și cel de matematică. Cunoștințele vizate de elev devansau la acea dată cerințele curriculare și erau posedate doar de dascălii care erau interesați de noutățile din specialitatea pe care o aveau. În fapt, noile teorii îndeplineau condiția de a participa la schimbarea de paradigmă și prin urmare asumțiile vechi erau părăsite în favoarea altora, deci ceea ce putea fi sesizat prin trecerea de la o concepție metafizică la alta se putea observa și în schimbarea de paradigmă propusă în fizică prin teoria relativității și în geometrie prin teoria spațiilor noneuclidiene. Dar interesul pentru matematică l-a sprijinit în elaborarea unei lucrări despre „număr” și „judecățile matematice”, la sfârșitul anului 1913 și începutul lui 1914, articolul l-a propus spre publicare revistei *Luceafărul*, dar fără sorți de izbândă. Lucrarea a fost elaborată într-o perioadă în care doi din frații săi treceau prin suferințe greu de stins, un moment în care tânărul trăia polaritatea unor afecte ce au irumpt printr-un impuls creator, un moment asemănător celui din primăvara lui 1908.

Trebuie să semnalăm că preocupările pentru filosofie, una din modalitățile prin care Blaga și-a particularizat traseul educațional, nu erau străine profesorilor săi. Dacă faptul este explicabil în cazul lui Iosif Blaga, întrucât el avea o pregătire filosofică și o bibliotecă din care liceanul putea împrumuta scrierile preferaților săi, atitudinea profesorului de fizică față de preocupările filosofice ale elevului său s-a dovedit

nu doar încurajatoare și motivantă, dar și generatoare de impuls creator pentru tânărul elev. Mai mult chiar, interesul arătat elevului a constituit temeiul unei profunde prietenii intelectuale, dovedită și în momentul în care profesorul îi dă lui Blaga, în cadrul probelor orale de la bacalaureat, ocazia să-și pună în valoare în fața comisiei preocupările privitoare la teoria relativității și a spațiilor noneuclidiene, printr-un expozeu personalizat cu accente filosofice²¹.

Ținând seama de cele aduse în discuție, cu privire la relația dintre elev și profesor, putem concluziona că doar profesorii cu o ținută intelectuală deosebită și cu deschidere spre cunoaștere în general, care manifestă autentic disponibilitatea de a colabora cu elevii lor și de a le cultiva preocupările legate de cunoaștere pot participa în mod efectiv la dezvoltarea personalității acestora, pe de o parte, prin cultivarea valorilor morale, ca demnitatea, onoarea, dreptatea și stima de sine, iar, pe de alta, prin susținerea și exprimarea potențialului creator, adică prin cultivarea voinței morale și creatoare.

CONCLUZII

Drept concluzie generală putem afirma că parcursul educațional al elevului Lucian Blaga s-a particularizat datorită conjugării dintre înclinațiile personale și acțiunile favorabile manifestării acestor înclinații, generate de terți sau de sine în cea mai mare parte, conjugare la care s-a adăugat un șir de evenimente și situații cu caracter întâmplător, dar marcante pentru existență și dezvoltarea personalității sale. Acțiunile datorate terților au fost susținute în general de persoane cu un nivel intelectual înalt și cu probitate morală, din care unele și-au depășit statut-rolurile consacrate de sistem, iar aici ne putem gândi la Isidor Blaga și la profesorii Hans Wolf, Iosif Blaga, Aurel Ciorte, Liviu Blaga. Negreșit germenii înclinațiilor de ordin intelectual și moral au fost ocrotiți de timpuriu atât în mediul familial, neprogramatic prin exemplul tatălui și al fraților mai mari, cât și în mediul școlar, în mod programatic prin

atitudinea învățătorilor săi ce cultivau meritul, onoarea, interesul pentru cunoaștere și învățare, recunoașterea eforturilor creatoare și respectarea datoriei. Evenimentele ce l-au marcat existențial sunt fortuite, nu puține la număr și nu de cele mai multe ori fericite. Iar în cazul celor nefericite voința, pe care a manifestat-o Lucian Blaga, de a acționa pentru a găsi ieșiri benefice i-a întărit polul pozitiv al factorilor de personalitate – conștiinciozitate, stabilitate emoțională, cultură/intelect, i-a dezvoltat și consolidat profilul moral și sistemul motivațional și i-a întărit stima și încrederea în sine.

Pentru dezvoltarea complexului mecanismelor de motivare a procesului învățării și cunoașterii, un loc important l-a avut, în cazul lui Blaga, întâlnirea cu persoane exemplare, cum au fost Aurel Vlaicu, Aron Cotruș, Simion Lașiță și profesorii Iosif Blaga, Aurel Ciorte, Liviu Blaga și N. S., cel de latină. Pentru consolidarea mecanismelor de motivare ale elevului au contat negreșit atât reușitele, cât și limitele acestor persoane exemplare. Prin urmare, introducerea în procesul educațional al întâlnirilor cu persoane exemplare ar putea fi un factor benefic în motivarea procesului de învățare și de cunoaștere.

În mod aparte este necesar să reținem în concluzie și mecanismul creșterii din polarități, care a avut un rol benefic atât în cadrul evenimentelor cu dominantă afectivă negativă, cât și în cazul evenimentelor fericite. Acest mecanism ar putea fi utilizat cu succes în cadrul activităților educative. De altfel, amorsarea unui astfel de mecanism constituie condiția de posibilitate a metodei problematizării, însă în cazul folosirii metodei problematizării în predare condițiile de limitare în timp, miza scăzută a rezultatului obținut, nevoia de ghidaj și control din partea profesorului și implicarea individuală formală a elevilor subminează efectul pozitiv asupra personalității, sistemului motivațional și creativității persoanei. Utilizarea cu succes a unui asemenea mecanism presupune conjugarea între autenticitatea situației și participarea fără rezerve a unei persoane stimulate de încrederea în

capacitățile sale și dispusă să conștientizeze, să înțeleagă, să accepte și să integreze schimbarea ce survine ca rezultat al creșterii din polaritate.

De-a lungul analizei, am identificat momentele deprinderii diferitelor moduri de abordare a învățării. Sistematizarea lor în cadrul concluziilor și indicarea efectelor acestora asupra dezvoltării personalității elevului ne oferă motive pentru utilizarea lor în practică. Iată sursa motivelor: i) cultivarea de timpuriu a învățării autonome și autoreglate generează și consolidează încrederea în sine, ii) dezvoltarea deprinderilor de a produce și implementa strategii de învățare îmbunătățește utilizarea eficientă a timpului, iii) încurajarea și menținerea continuității unei învățări profunde, cel puțin în raport cu înclinațiile personale, oferă un reper stabil al plăcerii de a învăța și de a cunoaște.

Am putut observa că lectura a fost un factor hotărâtor al devenirii elevului Lucian Blaga. Vorbim în cazul lui de practicarea inițială a unei lecturi orientate de interesul momentului, urmată apoi de nașterea unei pasiuni pentru citit motivată de bucuria actului lecturii, moment în care câmpul de interes se extinde la maxim și încheiată de etapa ce presupune organizarea lecturilor în raport cu un proces de cunoaștere structurat, prin care se poate susține o acțiune creatoare proprie, etapă în care individul este conștient atât de perspectiva dezvoltării personale pe care i-o asigură lectura, cât și de limitele proprii în utilizarea ei.

Ca ultimă secvență a concluziilor subliniez că în cazul unor elevi, întocmai ca în cazul lui Blaga, frecventarea selectivă a programului școlar, mai ales în anii mari de liceu, poate constitui un avantaj major pentru dezvoltarea personală. Rezultatele remarcabile apar mai ales când elevii pot beneficia de abordarea problematicilor cunoașterii pe diferite nivele de aprofundare, în care flexibilitatea curriculum-ului să susțină individualizarea procesului de cunoaștere în raport cu personalitatea elevului, iar contextul educațional să includă existența unui parteneriat cu profesorul.

BIBLIOGRAFIE

- Bălu, Ion. 1995. *Viața lui Lucian Blaga*, vol. I, București: Editura Libra.
- Birch, Ann. 2000. *Psihologia dezvoltării din primul an până în perioada adultă*, București: Editura Tehnică. Traducere de Leonard P. Băiceanu.
- Blaga, Lucian. 1997. *Hronicul și cântecul vârstelor*, București: Editura Minerva. Ediție critică de George Gană.
- Blaga, Lucian. 2013. *Luntrea lui Caron*, București: Editura Humanitas.
- Goleman, Daniel. 2016. *Creierul și inteligența emoțională. Noi perspective*, București: Editura Curtea Veche. Traducere din engleză de Gabriela-Alexandra Bănică.
- Nicolescu, Basarab. 2007. *Transdisciplinaritatea: Manifest*, Iași: Editura Junimea. Traducere de Horia Mihail Vasilescu.
- Smith, E. Edward, Barbara Fredrickson, Geoffrey Lufhes, Sussan Nolen-Hoeksema. 2005. *Introducere în psihologie*, Ediția a XIV-a, București: Editura Tehnică. Traducere de Alexandra Bors, Mihaela Sinca, Florina Comanici, Dumitru Matei.

NOTE BIBLIOGRAFICE

- ¹ Diagnoza heideggeriană, din *Întrebare privitoare la tehnică*, asupra modalității moderne de scoatere din ascundere a naturii, se extinde și asupra umanului, prin intervenția pe care educația captată de piața muncii o realizează cu succes începând cu jumătatea secolului trecut și continuând în forma modelului neo-fordist și post-fordist.
- ² Pentru trimerile la acest volum voi folosi doar indicarea numărului paginii între paranteze rotunde.
- ³ Replica tatălui său la reproșul fiului, „Atât că tu nu vii din vechime și nu prea văd de unde știi toate acestea!”, va fi „Omul care gândește puțin e de totdeauna și-i martor tuturor timpurilor!”. Credința acesta îl va însoți pe Blaga, și se manifestă deplin.
- ⁴ Acest fapt va fi reținut peste ani și va deveni, împreună cu alte fenomene asemănătoare, premisă în argumentarea ideilor sale metafizice. Pentru ilustrare se poate vedea capitolul „Indivizi, tipuri, izvoade” din *Diferențialele divine*.
- ⁵ Căutând traduceri apărute din Camille Flammarion anterioare anului 1907 am descoperit că volumele în limba română erau: *Ce-i cerul*, tradusă de B. Marian, Publicată la Craiova în 1899, la editura Benvenisti, având 231 pagini și un format de 19x12 cm; *Astronomia populară* o ediție prescurtată de C. Danton, tradusă de Th. M. Stoenescu, publicată la București în 1900 la tipografia Heliade, având 242 pagini; *Tainele cerului*, tradusă de Haralamb G. Leca, publicată la București în 1904, la editura Minerva, având 211 pagini; *O călătorie în cer*, traducere de Iosif Nădejde, publicată la București în 1907, editura Alcalay, având 86 pagini, fiind volumul nr. 266 din seria BPT; *Fenomenele spiritului*, traducere de Victor Anestin, publicată la București în 1907, la editura Alcalay, având 96 pagini, fiind volumul nr. 269 din seria BPT. Aceasta sunt, cel mai probabil, edițiile găsite în biblioteca clasei și citite de elevul Lucian Blaga, îndoilei ar putea exista doar asupra volumelor editate în 1907. Cred că sunt în același timp șanse, dar puține, să fi găsit ediții germane ale cărților lui Flammarion în biblioteca clasei.

- ⁶ Ultimul stadiu din teoria lui Kohlberg privind dezvoltarea morală, al șaselea, aparține moralității post-convenționale și are ca reper principiile etice în raport cu care se orientează acțiunile ce urmăresc justiția, demnitatea și egalitatea umană (Smith&Co, 2005, p. 122).
- ⁷ „Abilitatea de bază în conștiința socială este empatia – a simți ceea ce gândesc și simt ceilalți, fără ca ei să exprime asta în cuvinte. Noi le trimitem continuu semnale altora cu privire la sentimentele noastre prin tonul vocii, expresia facială, gesturi, precum și prin numeroase alte canale nonverbale. Oamenii diferă foarte mult cu privire la cât de bine pot citi asemenea semnale. Există trei tipuri de empatie: empatia cognitivă, empatia emoțională și preocuparea empatică.” (Goleman, 2016, p. 89).
- ⁸ Preocuparea empatică presupune să simți că celălalt are nevoie de ajutor și în mod spontan din proprie voință să-l acozi celuilalt (Goleman, 2016, p. 90).
- ⁹ Când afirm asta am în vedere fie implicarea sa în procesul lui Barbu Zevedei, fie atitudinea sa față de implicarea în Partidul Național Popular, fie atitudinea pe care a avut-o față de João, omul de serviciu de la legația din Lisabona (Blaga, 2013, pp. 170-180).
- ¹⁰ „Toată iarna citisem poveri de cărți, vechi și noi. În biblioteca rămasă de la tata, ca un alodiu spiritual destinat mie, mă așteptau operele complete ale lui Goethe, Schiller, Constantin Negruzzi, Alecsandri, Eminescu. În biblioteca satului se înșirau opere de ale lui Caragiale, Creangă, Odobescu, Sadoveanu, Iorga etc. Nu trebuia decât să aleg, și alegeam așa că nu mai rămânea rând nevăzut. Căutam prietenii prin case de unde puteam să ies cu câte-un volum ce mă interesa” (68).
- ¹¹ „S-a făcut atunci, ca și mai târziu, că îmi găseam, cu o siguranță de somnambul și cu o intuiție ce nu da greș, tocmai lecturile trebuincioase. Eram parcă purtat de un instinct aparte, asemeni aceluia ce îndrumă pe copilul cu oscioare fragile să roadă var, dacă nu-l găsește în altă parte, atunci chiar din zidul casei” (63).
- ¹² Vizionat la adresa https://www.youtube.com/watch?v=1mcCLm_Lw pE, în 30 noiembrie 2018.
- ¹³ Mărturia poate fi urmărită începând cu minutul douăzeci și șapte în documentarul amintit.
- ¹⁴ Primele trei concepte intră în orizontul de analiză a lucrării lui Sergiu Al-George „Structurile antinomice la Lucian Blaga și accepția indiană a metaforicului”, cuprinsă în volumul *Arhaic și universal: India în conștiința culturală românească*.
- ¹⁵ „O curiozitate arzătoare mă îmboldea să citesc și să recitesc scrierile celor doi swami. Pe această cale, micul cetățean al unui sat din Transilvania pătrundea într-o lume nouă, ce i se părea atât de paradoxală și sublim sucită în asemănare cu viziunea creștină, sub bolțile căreia crescuse, și în comparație cu filosofia naturalistă, ce tocmai și-o însușea din cărți și din aer. Acești doi swami erau pentru el un fel de soli ai lui Strâmbă-lume” (68).
- ¹⁶ Consider că este vorba despre volumul *Ce sunt visurile? Din punct de vedere psihologic*, de N. Vaschide. Traducere de A. Luca, cu o prefață de Radu D. Rosetti, publicat în București, la editura Lumen în 1909, având 31 de pagini de text și 8 de introducere, în seria Biblioteca „Lumen”, nr. 15. Mai exista, de același autor, în colecția Psihologia Socială, volumul *Imaginația din punct de vedere psihosocial și doctrina lui Tarde*, publicat la editura Lumen din București, în seria Biblioteca „Lumen”, nr. 53-54, din anul 1910.
- ¹⁷ „Exercițiile mele poetice rămăseseră undeva în urmă! Versuri – nu mai scriam, iar cele ce le pusesem pe hârtie nu mă mai mulțumeau. Ceea ce nu vrea să spună că aș fi pus distanța dezinteresului între mine și poezie. Din contră, năzuiam spre o lărgire a zăriștei” (74).
- ¹⁸ „Lecturile mele filosofice singure aveau aripi, și mediul meu cel mai prielnic era acela al imaginației abstracte. Cu cârje comentariilor, m-am încumetat până în desișurile Criticei

rațiunii pure și ale Prolegomenelor kantiene. Nu ocoleam dificultățile. Dimpotrivă, le căutam. Astfel, bunăoară, m-am pus singur la încercare cu interpretările dificile în marginea gândirii kantiene ale Școalei de Marburg. Cărțile nu erau numai citite, ci studiate până la ultimele articulații, cu creionul în mână, cu caietul de însemnări sub ochi, uneori cu veleități de atitudine. [...] Terminologia filosofică nu mai era pentru mine o sperietoare. Ghiceam de obicei din câteva fraze nuanța particulară pe care cutare sau cutare gânditor o acorda unui termen oarecare. Sistemele mari, aceste abreviaturi, pentru uzul spiritului, ale universului, mi le însușisem cel puțin în liniile lor esențiale. După ce mi-am pus asemenea temeuri, o curiozitate arzătoare mă îndrepta spre gândirea contemporană” (94).

¹⁹ „Transdisciplinaritatea privește – așa cum indică prefixul «trans» – ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină. Finalitatea ei este înțelegerea lumii prezente, unul dintre imperativele ei fiind unitatea cunoașterii” (Nicolescu, 2007, p. 53).

²⁰ „Distinsul profesor, totdeauna muncit de problemele specialității sale, un om cu setea zărilor în el, mă lua uneori la plimbare pe aleea din fața liceului. Discutam asupra principiilor fundamentale ale mecanicii. Și căutam împreună să alegem dacă aceste principii puteau fi în întregime rezultatul unui simplu temei de experiență sau, dacă nu, în ce măsură ele implicau puterea născocitoare a minții umane” (98).

²¹ „Într-adevăr profesorul de fizică și matematică ți-a permis, când mi-a venit rândul, capriciul de a ieși din cadrul obișnuitelor teze. Știind că m-am ocupat în cei din urmă doi ani mai de aproape cu ultimele teorii ale fizicei, precum cea a lui Einstein cu privire la relativitatea spațiului și a timpului, iar în domeniul matematic cu geometriile noneuclidiene [...] mi-a cerut să fac o expunere succintă a problemelor în chestiune. N-aveam să-mi pierd cumpătul. Cunoșteam aspecte esențiale ale teoriei relativității și ale geometriilor noneuclidiene mai ales din studiile filosofice suscitade de problemele în discuție. În geometriile noneuclidiene mă inițiasem cu *Știință și ipoteză* a lui H. Poincaré. [...] aveam să fac mai mult o expunere filosofică decât matematică-științifică a teoriilor în chestiune. [...] Numai în acest chip izbutii să mă fac înțeles, cel puțin aproximativ, și din partea câtorva intelectuali din asistență. Mult timp încă, și după zece, douăzeci de ani, foștii colegi îmi aminteau de acea incursiune a mea în teoria relativității, teorie care avea să devină faimoasă de abia mai târziu” (103).

ISBN: 978-606-37-0463-5

